



UNIVERSITETET I AGDER

«Vi må ikke lage rammene så snevre at ikke ungene passer inn»

En kvalitativ studie av hvordan barnehagelærerne arbeider for å inkludere barn i barnehagen.

Mari-Anne Helleland

Veileder

Lisbeth Ljosdal Skreland

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Først av alt vil jeg takke informantene for deres engasjement og velvilje som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Takk for at dere har vist meg tillit og delt så villig av deres erfaring og refleksjoner rundt egen praksis. Jeg har lært så mye av dere!

En stor takk til min veileder ved Universitet i Agder, Lisbeth Ljosdal Skreland. Takk for at du har engasjert deg og hatt tro på meg og takk for din tilgjengelighet og fleksibilitet i veiledningen. Jeg har satt stor pris på din konstruktive kritikk og din faglige kunnskap. Jeg vil også takke Universitet i Agder for at det har vært mulig for meg å gjennomføre dette masterstudiet med svangerskapspermisjon.

Jeg vil også takke min tidligere arbeidsgiver og inspirator, styrer og barnehageeier Mari Øygardslia i Annemorhuset barnehage. Ditt smittende engasjement for å anerkjenne hvert enkelt barn som et unikt individ i verden har vært med på å forme problemstillingen for denne studien.

En stor takk fortjener også min mamma som alltid engasjerer seg, trøster, oppmuntrer og støtter meg i alt jeg foretar meg. Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære Hallstein og mine tre barn Mathias, Marcus og Amalie som betyr alt for meg. Takk Hallstein, for at du har holdt ut med en masterstudent i hus, jeg vet at det ikke har vært bare lett. Du er den største tryggheten i livet mitt og din uendelige støtte og trygghet har også fått meg gjennom dette studiet. Takk også for at du har lest korrektur og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Grimstad, 8. Mai 2016

Mari-Anne Helleland

Sammendrag

De senere årene har arbeidet med å inkludere alle barn i den ordinære barnehage fått et stadig større fokus i den norske barnehageutviklingen. Det finnes likevel lite forskning og kunnskap om inkludering i barnehagefeltet i Norge. Gjennom semistrukturerte intervju av tre barnehagelærere har hensikten med denne studien vært å undersøke hvordan barnehagelærerne arbeider med å inkludere alle barn i barnehagen. Studien har ikke et klart skille mellom det spesialpedagogiske feltet og det allmennpedagogiske feltet, men tar utgangspunkt i at forskjeller og ulikheter er det normale og at inkludering av barn med særskilte behov er avhengig av barnehagens kompetanse til å inkludere alle barn.

Min studie støtter seg til Gert Biestas teori og ser på barns mulighet for påvirkning og deltagelse som en forutsetning for inkludering i barnehagen. Inspirert av Michael Foucault ser studien på hvordan barnehagens organisering av tid og rom kan påvirke barns mulighet for å medvirke og å oppleve seg inkludert.

Barnehagelærerne jobber for at alle barn skal oppleve seg som en naturlig del av gruppa og være inkludert i sin egen hverdag. De legger til rette for at alle kan delta ut i fra sine forutsetninger. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser, ta barnas innspill på alvor og ved å gi rom for impulsiviteten arbeider barnehagelærerne for å inkludere alle barn i barnehagen og gi rom for barns medvirkning. Det synes som barnehagenes dagsrytme, voksenstyrte aktiviteter og temaarbeid som er planlagt av de voksne kan begrense barns mulighet for å oppleve seg inkludert i sin egen hverdag. Barnehagens innredning får også betydning for inkluderingsarbeidet. Utstyr og materiell som står tilgjengelig for barna bidrar til barns mulighet for medvirkning og å oppleve seg inkludert i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse	3
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.2 Hensikten med studien	9
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.4 Avgrensning	10
1.5 Tidligere forskning	11
1.6 Oppgavens disposisjon	13
2. Den historiske utviklingen som førte til arbeidet med inkludering og medvirkning i barnehagene.....	15
2.1 Barndom i det moderne samfunn	15
2.2 En kursendring i spesialpedagogikkens historie	16
2.2.1 Segregering.....	16
2.2.2 Integrering	16
2.2.3 Inkludering	17
2.3 Barns rett til medvirkning	17
3.0 Teoretisk tilnærming	19
3.1 Medvirkning –en begrepsavklaring.....	19
3.2 Inkludering –en begrepsavklaring	20
3.2.1 Inkludering i barnehagen.....	21
3.3 Å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt	22
3.4 En presentasjon av Gert Biestas teori.....	23
3.5 Barnehagens organisering	30
3.5.1 Planlegging.....	30

3.5.2 Barnehagens fysiske miljø	31
3.6 Utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering og barns medvirkning	32
3.6.1 Ansvar og kontroll.....	32
3.6.2 Enkeltbarnet og fellesskapet.....	33
4. Metode.....	35
4.1 En kvalitativ studie.....	35
4.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	35
4.2 Semistrukturert intervju.....	37
4.3. Presentasjon av utvalget	37
4.3.1 Rekrutteringsprosessen.....	38
4.4 Fremgangsmåte	39
4.4.1 Intervjuguiden	39
4.4.2 Testintervju.....	39
4.4.3 Gjennomføring av intervju	40
4.5 Analyse og tolkning	41
4.6 Studiens kvalitet	43
4.6.1 Reliabilitet	44
4.6.2 Validitet.....	45
4.6.3 Generalisering	46
4.7 Ethiske overveielser	46
5. Presentasjon av empiri	48
5.1 Et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet	48
5.1.1 At alle blir en naturlig del av gruppa og er inkludert i sin egen hverdag.....	48
5.1.2 Det er forskjell på å inkludere og å VIRKELIG inkludere	49
5.1.3 «Alle barn er ulike og har sine spesielle behov».....	49
5.1.4 Å fremheve forskjellene på en positiv måte.....	50

5.1.5 «Det handler om hvordan vi møter barna».....	50
5.2 Alle barn skal ha mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og funksjonsnivå.	52
5.2.1 «At barna skal være med å påvirke sin egen hverdag»	53
5.2.2 Medvirkning er en mulighet for alle	53
5.2.3 «Det går på å møte barna der de er og la alle delta på sitt nivå».....	54
5.3 Organisere slik at det gis tid og rom for barns medvirkning og med tanke på å skape et inkluderende fellesskap.	55
5.3.1 Faste rammer, men fleksible planer med rom for innspill	56
5.3.2 Barnas innspill blir tatt på alvor og det gis rom for impulsiviteten.....	56
5.3.3 Det er nødvendig med rutiner i barnehagen	57
5.3.4 «Det er ikke sånn at alle liker det samme».....	57
5.3.5 Rominndeling og innredning.....	59
6. Drøfting av funn.....	61
6.1 Oppleve seg som en naturlig del av gruppa og være inkludert i sin egen hverdag	61
6.1.1 Voksnes holdninger og kompetanse –et vilkår for å skape et inkluderende fellesskap	61
6.1.2 Handler inkludering i barnehagen om at alle skal leke med alle?.....	62
6. 1.3 Det er ikke et mål at alle skal bli like	63
6.1.4 Forskjellen på å inkludere og å integrere	63
6.2 Barns mulighet for påvirkning og deltagelse -en forutsetning for inkludering i barnehagen.	64
6.2.1Barna må få ytre sin mening om alt, men kan ikke alltid bestemme	65
6.2.2 Påvirke og delta ut i fra sine forutsetninger	65
6.3 Barnehagens organisering av rom og tid.....	67
6.3.1 Barnehagens dagsrytme.....	67
6.3.2 Barna deles i avdelinger/ grupper.....	68
6.3.3 Rom for impulsiviteten.....	69
6.3.4 Barns mulighet for påvirkning og deltakelse i organiserte aktiviteter	70

6.3.5 Det pedagogiske miljøet.....	72
7. Oppsummerende avslutning	74
8. Videre forskning.....	78
Litteraturliste	79
VEDLEGG 1: Intervjuguide	82
VEDLEGG 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	85
VEDLEGG 3 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	87

1. Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for studien og tidligere inkluderingsforskning på barnehagefeltet før jeg beskriver hensikten med denne studien. Deretter formuleres studiens problemstilling og forskningsspørsmål før jeg viser på hvilken måte studien har blitt avgrenset. Til slutt i kapitlet beskriver jeg hvordan resten av oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for studien

1975 var en milepæl i både spesialpedagogikkens og barnehagens historie. Norge fikk sin første lov om barnehager og barn i førskolealder fikk for første gang rett til spesialpedagogisk hjelp i en endret grunnskolelov (Helland, 2012). Barnehageloven gir barn med nedsatt funksjonsevne prioritet ved opptak. Barnehageloven § 13 sier:

Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehage. Det skal foretas en sakkyndig vurdering for å vurdere om barnet har nedsatt funksjonsevne (...). Kommunen har ansvaret for at barn med rett til prioritet får plass i barnehage (KD, 2011a).

Målet er å gi disse barna et normalisert pedagogisk tilbud som skal ivareta både barnets spesielle og generelle behov (Helland, 2012).

Barnehagelovens formålsparagraf § 1 sier:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (KD, 2011a:1).

Å ivareta barns behov for omsorg og lek og å fremme læring er et grunnleggende prinsipp i all barnehagepedagogikk, og bygger på demokratiske verdier og prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle barn, uavhengig av alder, kjønn, funksjonsnivå og sosial bakgrunn (Torsteinson, 2014). Rammeplanen for barnehager konkretiserer barnehagelovens formålsparagraf og sier:

Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas. Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder et oppvekstmiljø som både gir utfordringer som er tilpasset barnets alder og funksjonsnivå og trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (KD, 2011b:9).

I FNs konvensjon om rettigheter til personer med funksjonshemninger fra 2006 blir barn med nedsatt funksjonsevne sett på som subjekter som skal behandles på lik linje med andre barn i alle sammenhenger (Arnesen, 2012).

Stortingsmelding 8 «Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001» og Stortingsmelding 23 «Opplæringen av barn, unge og voksne med særskilte behov» tar utgangspunkt i at personer med funksjonshemninger har de samme grunnleggende behov som andre mennesker og at dersom samfunnet er godt tilrettelagt for alle vil behovet for individuelle løsninger bli redusert. Det argumenteres for å styrke barnehagens pedagogiske og faglige forutsetninger for å utvikle et inkluderende læringsmiljø med rom for mangfoldet (St.meld. nr. 8, 1998-99 og St. meld. nr. 23 1997-98). Hovedmålet for St.meld. nr. 41 om kvalitet i barnehagen er at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap (St.meld. nr. 41, 2008–2009).

De senere årene har barnehagen som inkluderingsarena fått stadig økende oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt. Denne oppmerksomheten er på den ene siden knyttet til barnehagen som velferdsgode og samfunnsinstitusjon og på den andre siden knyttet til barnehagen som del av læringsløpet med muligheter for forebygging av vansker og utjevning av sosiale forskjeller (Solli, 2012). Inkluderingsstanken i utdanningssammenheng er også knyttet til en voksende global bevegelse som fremhever barns rettigheter (Alaimo og Klug, 2002). I forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i 1994 ble inkluderingsbegrepet introdusert i utdanningssammenheng i Norge (UNESCO, 1994). Til tross for alle tiltakene har implementering av inkludering i norske barnehager og skoler stagnert (Pihl, 2010). Dette er ikke en unik situasjon for Norge. Kovač og Jortveit (2011) viser til at lignende tendenser finnes i andre europeiske land. Det finnes lite forskning og kunnskap om inkludering i barnehagefeltet i Norge (Arnesen, 2012, Borg m.fl., 2008, Solli, 2012). Solli (2012) sier at det er stort behov for mer forskning på forskningsfeltet inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Inkluderingsforskningen som finnes skiller ofte mellom en spesialpedagogisk og en allmennpedagogisk tilnærming til temaet. Den spesialpedagogiske

tilnærmingen tar utgangspunkt i hvordan barnehagetilbudet til barn med særskilte behov og nedsatt funksjonsevne bidrar til inkludering eller ekskludering. Den allmennpedagogiske tilnærmingen har sjelden et direkte fokus på inkludering, men inkludering fremkommer indirekte gjennom relevante temaer som blant andre medvirkning (Solli, 2012).

1.2 Hensikten med studien

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan førskolelærerne arbeider med å inkludere alle barn i den ordinære barnehagen. Min studie vil ikke ha et klart skille mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet da den tar utgangspunkt i at forskjeller og ulikheter er det normale og at inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov er avhengig av barnehagens kompetanse til å være inkluderende for alle barn (Arnesen, 2012, Solli, 2012). Min studie støtter seg til Gert Biestas teori og i likhet med Jansen (2013) forstår jeg Biesta slik at barns mulighet for påvirkning og deltagelse er en forutsetning for inkludering i barnehagen. Medvirkning forstått som barns mulighet for påvirkning og deltagelse bidrar til barns opplevelse av seg selv og andre som handlende subjekter i barnehagefellesskapet (Jansen, 2013, Biesta, 2009). Jeg bygger jeg min forståelse av begrepet medvirkning på Berit Baes refleksjon over medvirkningsbegrepet (Bae, 2006). Bae sier at alle barn har rett til å virke med i fellesskapet sammen med andre, få sin stemme tatt på alvor og at de skal ha innflytelse på fellesskapet (Bae, 2006). Som en viktig utvikling av demokratiet har prinsippet om enkeltindividets rett til å si sin mening om forhold som angår eget liv blitt en viktig politisk sak verden over. Prinsippene ble innfelt i FNs barnekonvensjon, som ble innlemmet i norsk lovgivning i 2003 (Bae, 2006). I Norge kom det en ny barnehagelov som trådte i kraft 1. januar 2006 og en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter sitert som rammeplanen) trådte i kraft 1. august 2006. Norge fikk da en ny bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen. Barnehagelovens § 1 sier at barna skal ha rett til medvirkning tilpasset sin alder og sine forutsetninger (KD, 2011a). En formell rettighet er ikke ensbetydende med at barna har oppnådd en reel rett til medvirkning. Rettighetene i seg selv vil ikke skape noen forandringer, ettersom lovverket blir tolket og anvendt ulikt i praksis (Sjøvik, 2007). En evalueringsrapport av hvordan Rammeplanen blir innført, brukt og erfart viser at det er utfordrende å realisere barns rett til medvirkning i barnehagen (Østrem m.fl., 2009). Inspirert av Biesta (2009) og Bae (2006) kan det å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt sees på som en forutsetning for barns

medvirkning og inkludering. Denne studien ser på systemnivået knyttet til arbeidet med inkludering i barnehagen. I likhet med Nordin-Hultman (2004) er jeg inspirert av Michael Foucaults tanker om hvordan institusjoners organisering av tid og rom kan være et sosialt rom for kontroll. Denne studien ser på hvordan barnehagens organisering kan påvirke barns mulighet for å medvirke og oppleve seg inkludert (Foucault, 1994, Nordin- Hultman, 2004).

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan barnehagelærerne arbeider for å inkludere alle barn i barnehagen, i lys av tre barnehagelæreres opplevelser og erfaring knyttet til sitt arbeid med inkludering og medvirkning i barnehagen. I studien ble tre barnehagelærere intervjuet med semistrukturerte intervju. I lys av deres beskrivelser presenteres deres oppfatninger og erfaringer knyttet til hva de vektlegger i sitt arbeid med inkludering i barnehagen og studien forsøker å besvare følgende problemstilling:

Hvordan arbeider barnehagelærere med å inkludere barn i barnehagen?

I intervjuguiden har jeg stilt spørsmål som handler om inkludering, barns medvirkning, barnehagens organisering og utfordringer knyttet til inkluderingsarbeidet i barnehagen. For å belyse forskjellige sider ved problemstillingen ble det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva betyr det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet?
2. Hva betyr det at alle barn skal gis mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger?
3. Hvordan er barnehagen organisert slik at det gis tid og rom for barns medvirkning og med tanke på å skape et inkluderende fellesskap?

1.4 Avgrensning

På grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv måtte det foretas noen avgrensinger. Denne studien ser ikke på samspillet mellom barn- barn. Studien ble avgrenset til å ha fokus på

samspeilet mellom voksen- barn og tar utgangspunkt i tre barnehagelæreres forståelse og erfaring knyttet til sitt arbeid med inkludering og medvirkning i barnehagen. Studien har ikke tatt med verken barnas eller foreldrenes opplevelse av barnehagetilbudet eller erfaringer fra spesialpedagoger eller barnehagenes øvrige personal. Likevel ga denne avgrensningen muligheten for å gå i dybden på hvordan et utvalg barnehagelærere arbeider med inkludering i barnehagen. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju som tok utgangspunkt i en intervjuguide som var utarbeidet på forhånd. I kapittel 4 går jeg nærmere inn på hvordan dette kan ha vært med på å avgrense studien.

1.5 Tidligere forskning

Tidligere forskning på barnehagen som inkluderingsarena har hatt fokus på samspeilet barn- barn og voksen- barn. Forskningsresultater fra de siste tiår viser at barnehagens rolle som et inkluderende fellesskap avhenger av personalets kompetanse og holdninger, samspeilet mellom voksne, mellom voksne og barn og av interaksjon mellom barn. Det avhenger også av gode rammebetingelser for barns deltagelse (Solli, 2012). Min studie har blitt avgrenset til å undersøke hvordan barnehagelærerne arbeider for å inkludere barn i barnehagen. Studien har fokus på personalets kompetanse og holdninger, samspeilet mellom voksen- barn og på hvordan rammebetingelsene påvirker barns mulighet for deltagelse.

Bae (2009b) sier at tenkningen om barn som subjekt med rett til medvirkning, forutsetter endringer i tradisjonelle voksenroller. Berit Baes forskning viser at voksnes holdninger og kompetanse både kan åpne og lukke for en inkluderende praksis og kvaliteten på voksen- barn samspeilet gir ulike rom for barns medvirkning. Barns mulighet for medvirkning forutsetter voksnes evne til tilstedeværelse, sensitivitet og til å skifte perspektiv, parallelt med oppmerksomhet mot individuelle forskjeller i kommunikasjonsstil og bakgrunn. Bae sier at tidligere forskningsresultater viser at det er en utfordring å få til et samspill hvor alle barn får delta og medvirke ut i fra sine forutsetninger. Anerkjennende samspill har vist seg å være en betingelse for inkluderingsprosesser. For eksempel sier Bae at i de fleste barnehager finnes det barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Også de har rett til å delta som et likeverdig subjekt, og bli møtt av barnehagelærere som ser deres kommunikasjonsferdigheter og ressurser, på tross av at de ikke har så godt norsk språk (Bae, 2009b). Min studie vil derfor

undersøke hva barnehagelærerne vektlegger i sitt samspill med barna og hvordan de legger til rette for at alle barn kan få medvirke ut i fra sine forutsetninger. Palludan (2005) sin forskning viser at pedagoger bruker to ulike språktoner når de kommuniserer med barn. Den ene er en undervisningstone som bidrar til mer voksen kontroll i premissene for samspillet. Den andre er utvekslingstonen, som innbyr til dialog, initiativ og aktiv deltagelse i premissene for samspillet. Som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.4 ser jeg disse ulike språketonene i sammenheng med Biestas undervisning- og læringsperspektiv og min studie ser på hvilke premisser barnehagelærerne legger til grunn i planlagte aktiviteter.

Nordin- Hultman (2004) har forsket på organisering av tid, rom og materiell i svenske barnehager og hvilken betydning det pedagogiske miljøet har for barns subjektskapning. Både i Sverige og Norge har barnehagen hatt hjemmet som sitt pedagogiske ideal. Nordin- Hultman belyser altså en tradisjon som også preger norske barnehager. Nordin- Hultman konkluderer med at dersom det skal være rom for barns og elevers ulikheter i barnehage og skole er det en forutsetning at også det pedagogiske miljøet preges av flere og varierte arbeids- og handlingsmuligheter der tid og rom ikke er for sterk regulert. Med utgangspunkt i sin forskning og inspirert av Foucault hevder Nordin- Hultman at barnehagene er preget av en fastlåst og lite fleksibel struktur og organisering som er styrt av rutiner og regler. Det stilles store krav om at barna må tilpasse seg strukturen noe som står i kontrast til inkluderende prosesser og gir lite rom for medvirkning (Nordin- Hultman, 2004). I likhet med Nordin- Hultman (2004) knytter jeg denne studien til Michael Foucaults tanker om hvordan oppdelingen av aktiviteter i tid og rom er blitt brukt som disiplinerings- og overvåkingsteknikker i pedagogiske institusjoner. Michal Foucault beskriver skolen og fengselet som et eksempel på et sosialt rom for kontroll i hverdagslivet. Skolen begrenser hvordan barna kan tilbringe dagen sin på. Læreplanene beskriver ikke bare skoledagens innhold. Den handler om seleksjoner, valg, regler og konvensjoner, som alle handler om spørsmål om makt, personlig identitet og filosofiske antagelser av barns natur og potensial. I klasserommet blir elevene plassert i rekker, satt i grupper, de må komme opp å skrive på tavla og løse oppgaver foran sine medelever og i friminuttet tvinges alle ut (Foucault, 1994). Denne studien bygges på en tanke om at også barnehagen kan være et eksempel på det Foucault beskriver som et sosialt rom for kontroll. I likhet med skolen har også barnehagen en unik mulighet for å styre og kontrollere barn. Barnehagens dagsrytme styrer hvordan barna skal

tilbringe tiden sin i barnehagen. Rammeplanen og barnehagens årsplan beskriver barnehagens innhold og barnehagens innredning og organisering kan legge begrensninger for barns mulighet for medvirkning. Flere undersøkelser viser at barns mulighet for medvirkning er begrenset i organiserte aktiviteter når barna ikke har blitt inkludert i planleggingen og aktiviteten blir ledet av voksne (Fennefoss og Jansen, 2012, Jansen, 2013). Barns rett til medvirkning i planleggingen av barnehagens innhold krever romslige planleggingsmønstre. Personalet i barnehagen må vise en oppriktig interesse for barns medvirkning og de må gi tid og rom for at dette kan skje. Barns medvirkning handler om å ta utgangspunkt i barnas interesser (Kristoffersen, 2006). Denne studien undersøker derfor hvilke tanker og erfaringer barnehagelærerne har rundt sin planlegging og gjennom informantene forsøker jeg å få et innblikk i hvordan de utvalgte barnehagene organiseres med tanke på om det gis tid og rom for at alle barn opplever seg som en naturlig del av fellesskapet med mulighet for medvirkning.

1.6 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler inkludert dette innledningskapitlet. Jeg har valgt å presentere den historiske utviklingen som førte til arbeidet med inkludering og medvirkning i barnehagene i et eget kapittel, kapittel 2 for å danne et bakteppe for oppgaven. Først beskrives kort overgangen fra et tradisjonelt til et moderne samfunn som førte til et endret barnesyn i samfunnet vårt. Deretter beskrives den historiske kursendringen i spesialpedagogikken som førte til dagens mål om at alle barn skal inkluderes i den ordinære barnehage og skole. Avslutningsvis i kapittel 2 viser jeg til lovverket som sikrer alle barn rett til medvirkning i barnehagen.

I kapittel 3 presenteres min teoretiske tilnærming. Kapitlet innledes med en begrepsavklaring av begrepene medvirkning og inkludering og det vises til teorier om inkludering i barnehagen. Videre følger en kort refleksjon rundt hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt. Deretter følger en presentasjon av Gert Biestas teori samt mine tolkninger og min forståelse av teorien hans (Biesta, 2009). Inspirert av Foucault (1994) presenteres teorier om hvordan barnehagens organisering av tid og rom kan påvirke barns mulighet for å medvirke

og oppleve seg inkludert i barnehagen. Avslutningsvis peker jeg på utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering og barns medvirkning i barnehagen.

I kapittel 4 presenteres den metodologiske fremgangsmåten for studien. Innledningsvis begrunnes valg av metode og jeg gjør rede for studiens vitenskapsteoretiske tilnærming. Utvalget presenteres og jeg gjør rede for fremgangsmåten, studiens analyse og tolkning og argumenterer for studiens kvalitet. Avslutningsvis i kapitlet reflekteres det rundt etiske overveielser i studien.

I kapittel 5 presenteres en temasentrert analyse av studiens empiri knyttet til studiens problemstilling: Hvordan arbeider barnehagelærerne for å inkludere barn i barnehagen? Funnene blir strukturert i kategorier med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, med underkapitler basert på informantenes sitater og funn i analysen.

I kapittel 6 drøftes studiens funn i forhold til den historiske utviklingen som ble beskrevet i kapittel 2 og teorier presentert i kapittel 3.

I kapittel 7 kommer en oppsummerende avslutning og noen konkluderende kommentarer hvor jeg forsøker å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 8 presenteres noen tanker om mulig videre forskning på området.

2. Den historiske utviklingen som førte til arbeidet med inkludering og medvirkning i barnehagene

Rundt 1970-1980 skjedde det en kursendring i spesialpedagogikkens historie. Innledningsvis i dette kapitlet forteller jeg kort om den historiske endringen i synet på barn i det moderne samfunn. Jeg beskriver deretter den historiske utviklingen fra det forrige århundre da barn med lærevansker ble segregert bort fra normalskolen og fikk tilbud om spesialundervisning på egne spesialskoler. 1970 tallet blir sett på som en milepæl i spesialpedagogikken og alle barn skulle nå integreres inn i den ordinære skolen. Den skolepolitiske kursendringen blir ofte forbundet med begrepet integrering. I dag velger man å bruke begrepet inkludering fremfor integrering. Avslutningsvis viser jeg til lovverket som sikrer barns rett til medvirkning i barnehagen og det understrekes at retten til medvirkning gjelder alle barn.

2.1 Barndom i det moderne samfunn

I overgangen fra et tradisjonelt til et moderne samfunn skjer det en endring i synet på barn i samfunnet vårt (Pedersen og Olesen, 2012). James m. fl. (1998) viser til at ifølge Piaget gikk barnet gjennom en modningsprosess og utviklet seg i en bestemt rekkefølge etter aldersbestemte stadier. Utviklingspsykologien så på barnet som en kategori, en uferdig voksen. Dette kaller jeg *blir- perspektivet*. Barnet ble sett på som et objekt som skulle formes og bli til kompetente voksne. Rundt 1980-tallet skjer det en overgang fra å se på barnet som et objekt til å anerkjenne barnet som enkeltindivider med følelser, tanker og meninger, som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Denne historiske endringen i barnesyn blir ofte omtalt som barndomsparadigmet. Man begynner å se på barn som handlende aktører som skaper seg selv og også skapes i sosialt samspill med sine omgivelser (James m.fl., 1998). Dette perspektivet kaller jeg *er- perspektivet*. I dette perspektivet er barnet født med kompetanse til å inngå i sosialt samspill. Med andre ord er barnet født sosialt kompetent. Her er det fokus på hva barnet kan og den kompetansen barnet har (Røed Hansen, 1991). Berit Bae sier at sentralt i dette nyere synet er at barn sees på som subjekter fra de er født og ikke som objekter som skal formes til noe (Bae, 2014). Viktige faglige bidrag til denne endringen i synet på barn har kommet fra nyere spedbarnsforskning. Bae og Waastad (1992) sier at spedbarnsforskeren Daniel Sterns bidrag har vært unikt, og viser til at hans forskning ser på barnet som sosialt kompetent fra og tar utgangspunkt i hva barnet kan. Foreldre eller andre omsorgsgivere skal ikke forme, men oppdage, møte og bekrefte det unike barnet (Bae og

Waastad, 1992). Også Smith og Ulvund (1999) deler synet om at barnet er sosialt kompetent i spedbarnsalderen. På bakgrunn av nyere spedbarnsforskning konkluderer de med at spedbarnet kan benytte hukommelsen slik at sanseopplevelsene får en utvidet betydning.

2.2 En kursendring i spesialpedagogikkens historie

I 1975 skjedde det en kursendring i spesialpedagogikkens historie. Det skjer en historisk utvikling fra å tenke at barn med særskilte behov skulle segregeres bort til spesialskoler, til å integrere alle barn i den ordinære skole. I dag velger man å bruke inkluderingsbegrepet og fokuset er flyttet fra at barna skulle tilpasse seg og integreres inn i den ordinære skole og barnehage til at det er barnehagen og skolen som må endre og tilpasse seg slik at alle barn opplever seg inkludert (Befring og Tangen, 2012).

2.2.1 Segregering

I det forrige århundre førte bekymringer for elever med alvorlige lærevansker til at en hel industri tilbød spesialundervisning i spesialskoler. Disse barna ble segregert, altså skilt bort fra normalskolen og ble tilbudt spesialundervisning på egne spesialskoler (Topping og Maloney, 2005). Spesialskolene hadde en relativt stor utbredelse frem mot 1970 årene (Befring og Tangen, 2012). I følge Topping og Maloney (2005) skjedde dette uten noe bakgrunn i forskning som skulle tilsi at barn lærte bedre i segregerte klasser.

2.2.2 Integrering

På 1970- tallet skjedde det store endringer i spesialpedagogikken. I 1975 fikk vi en endring av grunnskoleloven. Skolen kan ikke lengre fraskrive seg ansvaret for noen, men må tilpasse seg den enkelte elevs særtrekk og læringsbehov. Denne skolepolitiske kursendringen på 70- tallet blir ofte knyttet til begrepet *integrering* (Befring og Tangen, 2012). Målet om integrering i samfunnet har gjennom tiår preget politikken for personer med funksjonshemninger og andre spesielle behov. Integreringsbegrepet har imidlertid vært utsatt for diskusjon.

Integreringsbegrepet har vært knyttet til å sette en merkelapp på enkelte mennesker som er annerledes eller utenfor fellesskapet. Integrering kan forstås som at barn med spesielle vansker skal føres inn i den ordinære skolen og barnehagen. Det er fokus på at barnet skal

tilpasse seg et allerede etablert miljø og skolen eller barnehagen skal ikke foreta seg noen endringer (Florian, 2005).

2.2.3 Inkludering

I dag velger mange å bruke begrepet *inkludering* fremfor integrering for å markere at barn med særskilte behov ikke skal passe inn i noe, men at de allerede har en like selvfølgelig tilhørighet som alle andre (Sjøvik, 2007). Nordahl m.fl. viser til et sterkt skille mellom integreringsbegrepet og inkluderingsbegrepet. Integrering har ofte handlet om organisatoriske prinsipper om at noen står utenfor og skal tilpasses fellesskapet uten at fellesskapet skal foreta noen endringer. Inkludering handler om å danne fellesskap, kulturer og sosiale systemer der den enkelte aktør opplever en tilhørighet, enten det er i barnehagen, i fritiden eller i familien (Nordahl m.fl., 2012). Slik jeg forstår det handler diskusjonen angående integrering og inkludering om at integrering blir forstått som at noen skal føres inn i noe, for eksempel i den ordinære barnehage. Barnet må endre seg og tilpasse seg det allerede etablerte fellesskapet i barnehagen. Inkludering forstår jeg derimot som at da er fokuset flyttet fra barnet til organisasjonen for eksempel barnehagen. Det er fokus på hvordan miljøet i barnehagen må endres og tilpasses mangfoldet i barnegruppa. Etter barndomsparadigmet på 80 tallet og det etterfølgende FN-tiåret for funksjonshemmede (1983-1992) fulgte Norge og mange andre land opp med et mål om inkludering i et tilgjengelig samfunn (Befring og Tangen, 2012). Jeg forsøker å foreta en tydeligere begrepsavklaring i kapittel 3.2 Inkludering –en begrepsavklaring.

2.3 Barns rett til medvirkning

I dette kapitlet viser jeg til lovverket som sikrer alle barns rett til medvirkning i barnehagen. Som jeg skrev i oppgavens innledning fikk vi en ny barnehagelov i Norge i 2006. Vi fikk da en ny bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen. Barnehagelovens § 1 sier at barna skal ha rett til medvirkning tilpasset sin alder og sine forutsetninger (KD, 2011a). Rammeplanen utdyper dette og sier:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltagelse i planlegging og

vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (KD 2011b:17).

Alle barn skal anerkjennes som likeverdige medmennesker og denne tenkningen er i tråd med moderne menneskerettighetssynspunkter. FNs barnekonvensjon bruker begrepet medvirkning og vektlegger at barn har rett til å si sin mening om alle sider ved sitt liv og barns meninger skal vektlegges. Rammeplanen understreker at barnehagen må ta utgangspunkt i barnas ulike uttryksmåter både språklig og kroppslig og ta deres følelsesmessige uttrykk på alvor. I barnehagen skal det planlegges slik at det gis tid til barns medvirkning, og på denne måten kan barn bli motiverte til å påvirke sin hverdag i barnehagen. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og respektere deres individuelle opplevelsesverden. Personalet må være ansvarsfulle og tydelige voksne som tar hensyn til mangfoldet i gruppa (KD, 2011b). I følge Bae (2006) er en forutsetning for å ivareta barns rett til medvirkning å ha et bevisst forhold til forskjellighet i barnegruppen. Rammeplanen for barnehager sier at:

Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig (KD, 2011b:23).

Retten til å uttrykke seg gjelder alle barn, også barn med ulike funksjonshemninger. Også barn som for eksempel ikke behersker norsk språk må møtes av lydhøre voksne som har respekt for barn som medmennesker. Personalet i barnehagen må møte alle barn med en støttende holdning slik at de får uttrykke seg og ha innflytelse ut i fra sin bakgrunn (Bae, 2006). I tillegg til barnehageloven og rammeplanen har kunnskapsdepartementet gitt ut et temahefte om barns rett til medvirkning (KD, 2006). I temaheftet drøftes medvirkningsbegrepet og hvordan man kan forstå og realisere barns rett til medvirkning. I kapittel 3.1 forsøker jeg å foreta en begrepsavklaring av begrepet medvirkning.

3.0 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske tilnærming. Innledningsvis foretas en begrepsavklaring av begrepene medvirkning og inkludering før jeg knytter inkludering til barnehagefeltet. Deretter følger en kort refleksjon over hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt. Så kommer en utgreiing av Gert Biestas teori, samt min egen tolkning og forståelse av teorien hans knyttet til denne studien. Inspirert av Foucault presenteres teorier om hvordan barnehagens organisering av tid og rom kan påvirke barns mulighet for medvirkning og inkludering. Avslutningsvis pekes det på noen utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering og barns medvirkning.

3.1 Medvirkning –en begrepsavklaring

I kapittel 2.3 viste jeg til lovverket som sikrer alle barns rett til medvirkning i barnehagen, men hva betyr egentlig medvirkning? Evalueringsrapporten av implementeringen av rammeplanens innhold og oppgaver viser at medvirkningsbegrepet er et begrep som er vanskelig å konkretisere i praksis og kan oppfattes på ulike måter og realiseres ulikt i barnehagene (Østrem m.fl., 2009).

Medvirkning er et vidt begrep som peker mot deltagelse i en eller annen form. Begrepet medvirkning starter med ordet *med*, noe som kan tolkes dit hen at man er i et fellesskap eller sammen med andre. Virkningsaspektet av ordet kan forstås som det å være med å påvirke og at man føler egen deltagelse i fellesskapet fører til endringer (Bae, 2006). Bae sier at en måte å tolke barns medvirkning på, er å si at alle barn har rett til å få sin stemme tatt på alvor og at den skal ha innflytelse på fellesskapet (Bae, 2006). I likhet med Jansen (2013) forstår jeg Biesta (2009) slik at barns rett til medvirkning handler om barns rett til påvirkning av og deltagelse i fellesskapet. Medvirkning forstått som barns mulighet til påvirkning og deltagelse peker mot en forståelse av barn som deltakere i barnehagens hverdagsliv og viser til barnets mulighet til å være et subjekt i barnehagefellesskapet. Subjektivitet viser til barnets rett til å være medborger og utvikle noe i fellesskap med andre, man deltar i og påvirker fellesskapet (Jansen, 2013). Et begrep som ligger relativt nær medvirkning, er medbestemmelse. Medbestemmelse handler om at barn skal få delta i beslutningsprosesser, altså være med å bestemme hva som skal skje og hvordan dette skal utføres (Bae, 2006). At barna skal være med å bestemme og ha rett til medvirkning betyr ikke at de alltid kan få det som de vil. De voksne har erfaringer og kunnskap som gjør at vi kan se at noen ting ikke er bra for barna. Det

går ut på å kommunisere og stille åpne spørsmål. Vi kan forhandle på en måte der voksne og barn gjensidig påvirker hverandre (Andreaa og Halvorsen, 2002).

Jeg støtter meg til Bae sin definisjon av begrepet medvirkning, at alle barn har rett til å virke med i fellesskapet sammen med andre, få sin stemme tatt på alvor og at de skal ha innflytelse på fellesskapet (Bae, 2006). At alle barn har rett til å få sin stemme tatt på alvor forstår jeg som at barn må anerkjennes som et likeverdig subjekt med rett til og respekt for sine tanker og meninger. At alle barn skal ha innflytelse på fellesskapet forstår jeg som at alle barn har rett til å påvirke fellesskapet (Bae, 2006). Slik jeg forstår begrepet medvirkning kan det handle om medbestemmelse, om å få mulighet til å delta i beslutningsprosesser, men det handler også om så mye mer. Det handler ikke om at barna skal få bestemme alt, det handler om at barna kan virke med sammen med andre, ved å delta i fellesskapet. Barna kan medvirke også uten at de alltid er med og bestemmer. Ved å få uttrykke sine tanker og si sin mening om alt som angår dem og deres hverdag gis barna mulighet for å påvirke fellesskapet. Bae (2006) sier at en fallgrube ved å tolke barns rett til medvirkning i en individualistisk retning, er at barns selvbestemmelse blir det dominerende. Slik jeg forstår det kan en slik oppfatning føre til at barns individuelle rett står i konflikt til fellesskapets ønsker og behov. Bae (2006) peker på en annen fallgrube ved implementeringen av barns rett til medvirkning kan være at implementeringen knyttes opp mot spesielle opplegg og metoder som for eksempel bruk av barneintervju, barnemøter eller praktiske tiltak. Slik jeg forstår det handler det om at vi må skape tid og rom for barnas spontane deltagelse og påvirkning i hverdagen. Barna må bli tatt med i både planlegging og refleksjon og deres meninger og synspunkter må bli hørt. Barna må få oppleve seg selv og også bli oppfattet av andre som en betydningsfull deltaker i fellesskapet og bli anerkjent som et likeverdig subjekt. Medvirkning forstått som barns mulighet for påvirkning og deltagelse bidrar til barns opplevelse av seg selv og andre som handlende subjekter i barnehagefellesskapet og er dermed en forutsetning for å inkludere alle barn i barnehagen (Jansen, 2013, Biesta, 2009).

3.2 Inkludering –en begrepsavklaring

Inkludering er et komplekst og mangetydig begrep som er vanskelig å definere. Definisjoner av inkludering omfatter tilpasset opplæring, aktiv deltagelse, likeverd og aksept for alle

mennesker, maktforhold og forhold til å være annerledes (Florian, 2005). I følge Vislie (2003) spenner inkluderingsbegrepet fra implementering på bakkenivå og nasjonale programmer til ideologi. I følge Befring og Tangen (2012) er inkludering et indre begrep som handler om den enkeltes indre opplevelse av å føle seg som en verdifull deltaker i fellesskapet. En tilnærming til inkluderingsbegrepet handler om å åpne for at alle skal få delta og ha mulighet til å leve «vanlige liv». Det betyr ikke at alle skal leve likt og bli like, men at alle mennesker skal anerkjennes som fullverdige medlemmer av samfunnet og nyte godt av sine rettigheter (Arnesen, 2012). Sagt på en annen måte må alle barn verdsettes som unike mennesker. Barn med særskilte behov utgjør en mangfoldig gruppe, som andre barn er de ulike og unike individer. I et inkluderende fellesskap må det vektlegges at forskjeller og ulikheter er det normale og alle må ha en moralsk rett til deltagelse (Nordahl m. fl., 2012, Sjøvik, 2007). Kovač og Jortveit (2011) viser til at mange argumenterer for at inkludering ikke er reservert spesialpedagogikken, men at inkluderingsbegrepet kan forene gapet mellom spesialpedagogikk og allmenn pedagogikk (Vislie, 2003).

3.2.1 Inkludering i barnehagen

En grunntanke for denne studien er at forskjeller og ulikheter er det normale og alle må ha rett til deltagelse (Nordahl m. fl., 2012, Sjøvik, 2007, Biesta 2009). Jeg støtter meg til Befring og Tangen (2012) sin definisjon av inkluderingsbegrepet, at inkludering handler om den enkeltes indre opplevelse av å være en verdifull deltaker i fellesskapet. Jeg forstår det slik at barns mulighet for medvirkning er en forutsetning for å oppleve seg som en verdifull deltaker og å være inkludert. Inkludering forstått som at alle må få mulighet for deltagelse krever en endret tankegang og praksis hos de profesjonelle (Florian, 2005). I henhold til rammeplanen skal barnehagen være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barnet (KD, 2011b). I barnehagehverdagen handler inkludering blant annet om at alle barn skal få mulighet til å fremstå som interessante og verdifulle lekekamerater. Barnehagens generelle pedagogikk og stimulerende miljø blir vurdert til å være en gunstig ramme for barn med behov for spesiell oppfølging. Barn med funksjonshemninger vil lære å utvikle seg sammen med andre barn i barnehagen, og det vil gi dem tilhørighet i et miljø sammen med jevnaldrende. Men selv om barnet er til stede i fellesskapet, betyr ikke det nødvendigvis at barnet opplever seg selv som en aktiv deltaker (Moe og Valseth, 2007). I følge Moe og Valseth (2007) er barnehagens fysiske forhold, ressurser, personalets kompetanse og holdninger sentralt i forhold til et

inkluderende fellesskap. Rammeplanen understreker at barn møter barnehagen med ulike forutsetninger og innholdet i barnehagen må utformes slik at det enkelte barnet og gruppen opplever det meningsfullt. Personalet i barnehagen har ansvar for at alle barn uansett alder, kjønn, familiebakgrunn og funksjonsnivå opplever seg som et betydningsfullt medlem av fellesskapet. I barnehagens miljø skal ulike individer møtes med respekt for det som er forskjellig. Barnehagens innhold må formidles på en slik måte at det er mulig for alle barn å delta ut fra egen kompetanse, interesse og utviklingsnivå (KD, 2011b). Å skape et miljø som bygger på deltagelse og demokrati handler ikke om at alle kan få gjøre som de vil, men om å gi rom for ulikheter og respektere andres meninger (Åberg og Taguchi, 2006).

3.3 Å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt

I kapittel 2.1 skriver jeg om et endret barnesyn i det moderne samfunn. Sentralt i dette nye barnesynet er at barn må anerkjennes som et likeverdig subjekt (James m. fl., 1998, Bae, 2014, Bae, 2009a). Berit Bae sier imidlertid at i henhold til nyere barnehageforskning varierer det hvordan denne endringen kommer til uttrykk i praksisfeltet (Bae, 2014). I dette kapitlet reflekteres det kort rundt hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt.

Endringen i synet på barn og barndom har ført til økt problematisering av hvordan barn og voksne samhandler. Voksenrollen som oppdrager og omsorgsperson utfordres, når det forventes at voksne møter barn som likeverdige subjekter og aktører (Eide og Winger, 2006). Det er derfor av stor betydning at de voksne i barnehagen arbeider med å forstå hva det betyr å møte barn som subjekt. Denne studien bygger tanken om at i stedet for å fokusere på barns mangler og på det uferdige, må oppmerksomheten rettes mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv. Gjennom det nye barnesynet må barn anerkjennes som et likeverdig subjekt. Det betyr at det enkelte barn må møtes som et selvstendig individ og fullverdig menneske i det livet de lever som barn, med rett til og respekt for sine tanker, følelser, meninger og opplevelser (James m.fl., 1998, Bae, 2014, Bae, 2009a).

3.4 En presentasjon av Gert Biestas teori

Gert Biesta har utviklet sin teori på bakgrunn av en rekke filosofer og teoretikere. Biestas teori kan forstås som en omvending av den tradisjonelle måten å tenke pedagogikk på (Biesta (2009). Biesta skriver om skolen, men i likhet med Jansen (2013) mener jeg at hans teori kan ha overføringsverdi til barnehagen. Til hvert avsnitt i dette kapitlet knytter jeg også til min egen tolkning og forståelse av teorien hans knyttet til denne studien.

Biesta ser på spørsmålet om menneskets menneskelighet som et radikalt åpent spørsmål. I stedet for å spørre hva det menneskelige subjektet er og slik ende opp med en substans og en definisjon på mennesket som en ting, vil Biesta spørre hvor det menneskelige subjekt blir til som unikt individ i verden. Han konkluderer med at vi kan bare bli til i en mangfoldig og allsidig verden (Biesta, 2009). Biesta kritiserer bruken av begrepet læring og mener at nåtidens moderne tenkning med fokus på læring ikke er i stand til å ta opp den nytenkningen han etterlyser. Kritikken hans går ut på at læring har blitt sett på ut fra et *læringsperspektiv* og ikke et *undervisningsperspektiv*. I et læringsperspektiv er det ifølge Biesta fokus på lærerens og skolens forestillinger om hva som er nyttig for eleven og lærerens forsøk på å skape noe og bringe noe til verden. Fokuset må flyttes til elevens egen læringsprosess. Han sier at undervisningsbegrepet ikke skal erstatte læringsbegrepet, men det er nødvendig å diskutere læringsbegrepet. Biesta peker på at læring handler om å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og å tilpasse undervisningen til eleven. Inspirert av Hannah Arendt hevder Biesta at læreren har ansvar for å skape rammer for elevens subjektivitet gjennom skolens fellesskap av mangfold og forskjellighet. Læring skal ikke oppfattes som tilegnelsen av noe utenifra, men som en reaksjon på hva som er annerledes. Det er avgjørende at elevene har mulighet for å uttrykke seg og reagere. Det krever at pedagogen viser interesse for elevenes tanker og følelser og tillater at de reagerer på deres egne unike måter. Læreren har ansvar for unike individers tilblivelse i verden og er ansvarlig for en allsidig og mangfoldig verden (Biesta, 2009).

Biestas omvending av den tradisjonelle måten å tenke pedagogikk på kan sees i overensstemmelse med endringen i barnesynet som jeg beskrev innledningsvis i kapittel 2. En kursendring i spesialpedagogikkens historie. Sentralt i dette nyere synet er at barn anerkjennes

som likeverdige subjekter fra de er født og ikke bare som objekter som skal formes til noe (James m.fl., 1998, Røed Hansen, 1991, Bae, 2014, Bae og Waastad, 1992, Smith og Ulvund, 1999). Denne endringen beskriver jeg som er- og blir- perspektivet på barn. Altså om barn er født som et likeverdig subjekt eller om de er objekter som skal vokse opp og bli til et subjekt senere i livet. Biesta sier at vi ikke må spørre hva det menneskelige subjektet er, for da ender vi opp med en definisjon på hva et menneske er. Det kan samsvare med blir- perspektivet. Da ser man på barnet som et objekt, som en uferdig voksen som skal vokse opp og bli til en forhåndsdefinisjon på hva et menneske er. Biesta sier at vi heller må spørre hvor det menneskelige subjektet blir til som unikt individ i verden. Et slikt spørsmål kan samsvare med er- perspektivet. I er- perspektivet blir barnet sett på som et subjekt fra fødselen av og barnet utvikler seg til et unikt individ i verden. I arbeidet med inkludering i barnehagen blir det da avgjørende å møte alle barna som et likeverdig subjekt som utvikler seg til et unikt individ i verden. Pedagogen må se på barnet som sosialt kompetent og ta utgangspunkt i hva barnet kan. I følge Stern er ikke pedagogens rolle å forme barnet, men å oppdage, møte og bekrefte det unike barnet (Bae og Waastad, 1992). Biesta (2009) sitt syn på at læring har blitt sett på ut i fra et læringsperspektiv og ikke et undervisningsperspektiv, kan forstås som at pedagogikken i vår skole og barnehage har hatt tradisjon for at pedagogen ut i fra sine kunnskaper og erfaringer planlegger og presenterer et ferdig lærings og undervisningsopplegg for barna. Barna må prøve å tilegne seg denne læringen. Som nevnt innledningsvis snakker ikke Biesta om barnehagen, men om skolen og man bruker heller ikke begrepet *undervisning* i barnehagesammenheng. I likhet med Jansen (2013) mener jeg at dette synet likevel kan ha overføringsverdi til barnehagesammenheng. Også i barnehagene har man hatt tradisjon for at pedagogene planlegger og presenterer et ferdig opplegg basert på sine forestillinger om hva som er nyttig for barna slik som i Biestas læringsperspektiv (Jansen, 2013). Jeg tolker Biestas omvending av den tradisjonelle måten å tenke pedagogikk på i sammenheng med at Bae (2009b) sier tenkningen om barn som subjekt med rett til medvirkning forutsetter endringer i tradisjonelle voksenroller. Biestas læringsperspektiv og undervisningsperspektiv kan dessuten sees i sammenheng med tidligere barnehageforskning (presentert i kapittel 1.2) som har vist at pedagoger bruker to ulike språktoner, en undervisningstone og en utvekslingstone når de snakker med barn (Biesta, 2009, Palludan, 2005). Biestas læringsperspektiv som har fokus på lærerens og skolens forestillinger om hva som er nyttig for eleven og lærerens forsøk på å skape noe og bringe noe til verden, kan sees i sammenheng med undervisningstonen som bidrar til mer voksen kontroll i premissene for samspillet (Palludan, 2006, Biesta, 2009). Når

Biesta sier at vi må forstå læring i et undervisningsperspektiv. Undervisningsperspektivet har fokus på at elevens egen læringsprosess og pedagogen må ta utgangspunkt i barnets forutsetninger og å tilpasse aktivitetene til eleven. Barn skal ikke integreres ved å tilpasse seg pedagogens plan, men opplegget må tilpasses slik at alle barn opplever seg inkludert. Barns medvirkning blir derfor avgjørende for å oppnå inkludering i barnehagen og et slikt syn krever at de voksne er oppriktig interessert i barnas innspill og tar deres innspill og meninger med i planleggingen. Biestas undervisningsperspektiv kan sees i sammenheng med utvekslingstonen som innbyr til dialog, initiativ og aktiv deltagelse i premissene for samspillet (Palludan, 2005, Biesta, 2009).

Biesta er inspirert av Alphonso Lingis som beskriver felleskap som et rasjonelt samfunn. Et rasjonelt samfunn er ikke bare basert på felles verdier og handlemåter, men skaper og skapes av en felles diskurs på en langt sterkere måte. I utdannessammenheng blir elevene og barna utstyrt med det rasjonelle fellesskapets stemme. Slik legitimerer skolene bare enkelte måter å snakke på og avlegitimerer samtidig andre måter å snakke på. Biesta videreutvikler dette perspektivet ved hjelp av Zigmunt Baumann som beskriver det moderne samfunnet som en ordensstat. Det moderne samfunn kan forstås som et rasjonelt fellesskap. Noen, nemlig *den fremmede* står utenfor fellesskapet. Den fremmede er dem som ikke er tilpasset det moralske, kognitive eller det estetiske kartet over verden. Hva som kjennetegner det å være fremmed vil variere fra kultur til kultur. Den fremmede skapes som et resultat av en spesiell konstruksjon av hva som er riktig og rasjonelt. Biesta kombinerer Lingis begrep om det rasjonelle fellesskap med Baumanns beskrivelse av det rasjonelle samfunn og sier at ut fra dem som er inkludert i fellesskapet sitt synspunkt fremstår de som er utenfor fellesskapet, den fremmede som et problem, noe som skal overvinnes, noe som enten må forandres for å tilpasses oss eller ved å gjøre den fremmede eller den fremmedes fremmedhet usynlig (Biesta, 2009).

I Biestas beskrivelse (inspirert av Lingis og Baumann) av det rasjonelle fellesskapet hvor den fremmede står utenfor fellesskapet og blir oppfattet som et problem, kan det rasjonelle fellesskapet i barnehagen bestå av de barna som ikke passer inn i konstruksjonen av hva som er riktig oppførsel og utvikling. De barna som faller utenfor denne konstruksjonen av det rasjonelle fellesskapet - barna med ulike særskilte behov blir sett på som den fremmede, som

et problem. Barnet med særskilte behov, altså den fremmede skal integreres inn i et allerede eksisterende miljø. Dette synet kan videre knyttes til Piagets utviklingsteori hvor barnet går gjennom en modningsprosess og utvikler seg i en bestemt rekkefølge etter aldersbestemte stadier og man er da tilbake til å se barna i blir- perspektivet, altså som uferdige objekter som skal formes og bli til noe.

Biesta reflekterer rundt hva det vil si å være et subjekt. I følge Biesta henger subjektivitet sammen med frihet og fellesskap. Et fellesskap der vi alle er unike, der alle er fremmede. Et fellesskapet for dem som ikke har noe til felles. I følge Biesta utgjør rasjonelle fellesskap en felles logikk og et felles språk. Han setter spørsmål ved hva det vil si å snakke utenfor det rasjonelle fellesskap og med hvilken stemme kan vi snakke med fremmede når man ikke har felles språk. Biesta hevder at det viktigste er ikke hva du sier, men at du sier noe. Det forutsetter at du snakker med din egen og ikke med en representativ stemme. Undervisning handler om de mulighetene alle mennesker har for å bli til i verden, finne sin egen stemme og bli seg selv som unike individer. Pedagogikkens primære interesse bør være å finne ut hvordan barn og elever kan lære å snakke med sin egen stemme. Men det reiser seg et spørsmål om i hvilken grad dette kan skje innenfor undervisningen som på mange måter er et rasjonelt system (Biesta, 2009).

I barnehagen kan inkludering handle om å skape et fellesskap for dem som ikke har noe til felles. Altså må vi skape rom for ulikheter i barnehagens fellesskap. Biesta stiller spørsmål om i hvilken grad det er mulig da undervisningen på mange måter er et rasjonelt system. Derfor kan det ha stor betydning hvordan barnehagehverdagen organiseres og planlegges. Som jeg var inne på tidligere må ikke pedagogen presentere et allerede bestemt opplegg for barna, men ta barna med i planleggingen og la de få medvirke og påvirke sin hverdag i barnehagen.

Biesta (2009) prøver å forstå undervisning utover en mål- middel eller et teknologisk rammeverk. Han er kritisk til dagens fokus på tester som PISA og nasjonale prøver som måler spesifikke resultater og undervisningen blir sett på som et middel for å nå målet. Han hevder at mange foreldre ikke lengre ser på relasjonen til skolen som et felles ansvar, men at de ser

på seg selv som forbrukere som forventer å få levert en spesifikk vare av skolen og lærerne. Biesta peker på at dersom det er mulig å finne en oppskrift på undervisning for å nå målene, vil de elevene denne oppskriften ikke passer for falle utenfor. Biesta viser til at Arendt har uttrykt at verden er bebodd av mennesker ikke av mennesket. Det finnes med andre ord variasjon, forskjellighet og mangfold. En utfordring er hvordan man kan forholde seg til mangfoldet? I stedet for å se på mangfoldet som en hindring og en svakhet som må undertrykkes må vi skape et samfunn hvor ulike mennesker kan leve side om side. Alle mennesker må ha frihet til å handle. Frihet er ikke det samme som at mennesket kan gjøre som de vil, men å være fri og å handle er det samme. Selv om man anerkjenner mangfoldet, må man også anerkjenne felles handlinger. Man kobles til andre ved å besøke hverandres tanker. I følge Biesta handler det ikke om å se gjennom andres øyne, men å se med sine egne øyne fra en posisjon som ikke er sin egen. I undervisning må vi skape rom for mangfoldet og for å besøke hverandres tanker. Selv om mangfoldet gjør friheten vanskelig, er det også mangfoldet som gjør friheten mulig. Biesta sier at vi kan bare bli til i verden hvis andre også kan bli til i verden, hvilket betyr at vår tilblivelse er avhengig av allsidighet og mangfold. Biesta konkluderer med at pedagogikken ikke kan bli sett på som en oppskrift og et middel for å nå målet. Pedagogens rolle og ansvar er ikke å føre elevene inn i et allerede eksisterende fellesskap, men å skape et rom hvor frihet oppstår, et rom hvor unike individer kan bli til i verden. Men et slikt rom kan ikke skapes på en teknisk måte. Det eksisterer i avbrytelsen av det rasjonelle samfunnet. Det er her eleven kan finne sin unike stemme, og når dette skjer og hva som skjer vet ikke læreren. Det pedagogiske ansvar er et ansvar for noe man ikke kjenner til på forhånd (Biesta, 2009).

I likhet med Jansen (2013) tolker jeg Biesta (2009) slik at man må skape rom for mangfoldet i barnehagen og barns medvirkning er avgjørende for at barna skal oppleve seg selv som en inkludert del av fellesskapet. Jeg tolker det slik at pedagogen kan ikke presentere en ferdig aktivitet som alle barna skal tilpasse seg. Barnet lærer ut i fra seg selv og i relasjon til andre. Barnet må ha mulighet til å delta i og påvirke aktiviteten underveis. Hvordan aktiviteten utvikler seg og hvilket læringsutbytte barnet får kan ikke pedagogen vite på forhånd. Barns rett til medvirkning handler ikke om at barna skal få gjøre som de vil, men at barna er fri til å handle, altså at barna er frie til å ytre sine meninger, ønsker og behov. Biesta sier at vi må anerkjenne både mangfoldet og felles handlinger. Dette kan forstås som at selv om alle barn har rett til medvirkning i barnehagen må vi samtidig ta hensyn til fellesskapets beste. Det kan

i praksis handle om at vi av og til også må være med å gjøre ting vi ikke har mest lyst til fordi alle må bidra for at fellesskapet skal fungere. At undervisning må skape rom for mangfoldet og for «å besøke hverandres tanker tolker jeg som at pedagogen må skape rom for ulikheter i barnegruppa og å se ting ut ifra andres perspektiv, med sine egne øyne. Det handler ikke om å ta den andres posisjon og se gjennom andres øyne. Jeg forstår det slik at det handler om å se med sine egne øyne fra en posisjon som ikke er sin egen. Da beholder man sine egne tanker, men møter den andre som et subjekt med rett til sine tanker og meninger og mangfoldet opprettholdes.

Kort oppsummert støtter meg til Biesta fordi slik jeg tolker teorien hans bidrar den til min refleksjon over inkluderingsarbeidet i barnehagen. Jeg tolker teorien hans i sammenheng med er- perspektivet hvor barn anerkjennes som et likeverdig subjekt, medvirkningsbegrepet og inkluderingsbegrepet. Innledningsvis skrev jeg at Biesta (2009) sier at vi må spørre hvor det menneskelige subjektet blir til som et unikt individ i verden fremfor å spørre hva det menneskelige subjektet er og knyttet disse spørsmålene til det jeg beskriver som er- og blir- perspektivet på barn. Dette knytter jeg videre sammen med hvordan barnehagelæreren legger til rette for medvirkning og å inkludere alle barn i barnehagen. Jeg tolker det slik at når man spør hva det menneskelige subjektet er, har man et blir- perspektiv på barn. Man har da en forestilling om hvordan et barn bør være. Barna blir da møtt som et objekt som skal formes og integreres inn i barnehagen. Det er da lite rom for barns medvirkning, forstått som barns mulighet for deltagelse og påvirkning. Om man derimot spør hvor det menneskelige subjektet blir til som et unikt individ i verden, har man et er- perspektiv på barn. Barna blir da anerkjent som ulike og unike subjekt med rett til deltagelse og påvirkning. Videre sier Biesta at læring må sees i et undervisningsperspektiv (Biesta, 2009). Dette knytter jeg til å se barn i et er- perspektiv. I undervisningsperspektivet må barna møtes som aktive deltakere. Pedagogen må ta utgangspunkt i barnas interesser når hun planlegger og gi rom for barns medvirkning. Barna skal ikke tilpasse seg lærings- og undervisningsopplegget, men opplegget må tilpasses det enkelte barn. Barna må aktivt få delta i barnehagens planleggings og vurderingsarbeid og deres innspill og meninger må tas på alvor slik at barna anerkjennes som et likeverdig subjekt. Barnet lærer gjennom sin aktive deltagelse og hva som blir læringsutbytte i den gitte aktiviteten kan man ikke vite på forhånd. Opplevelsen av å føle seg som en verdifull deltaker i fellesskapet er en forutsetning for inkludering.

Biesta sier at vi må skape et fellesskap for dem som ikke har noe til felles. Dette kan forstås som at vi må skape rom for ulikheter i barnehagens fellesskap. Dette knytter jeg til Berit Baes forståelse om at en forutsetning for å inkludere alle barn i barnehagen er å ha et bevisst forhold til forskjellighet i barnegruppen. Det handler om å skape rom for mangfoldet og for alle barns rett til deltagelse (Bae, 2006). Inspirert av Hannah Arent sier han at vi kobles til andre ved å besøke hverandres tanker, altså ved å se med sine egne øyne fra en posisjon som ikke er sin egen (Biesta, 2009). Dette kan knyttes til at vi må anerkjenne den andre som et likeverdig subjekt, fremheve forskjellene og lære å se ting fra den andres perspektiv med sine egne øyne.

Biesta sier at selv om man anerkjenner mangfoldet må vi også anerkjenne felles handlinger. Medvirkning handler ikke om å alltid bestemme, men å virke med sammen med andre. Noen ganger må man også gjøre ting man ikke har lyst til for at fellesskapet skal fungere.

I lys av Biestas teori er grunntankene denne studien bygges på at det skal ikke være et mål at alle skal bli like, men ulikheter og mangfold må anerkjennes og sees på som en styrke. Ulikhetene må respekteres og alle må anerkjennes og støttes selv om vi er forskjellige og gjør ting forskjellig. Ved å akseptere og respektere ulikhetene kan mangfoldet i for eksempel språk, kultur, kjønn, interesser, ferdigheter, alder og kultur sees som en ressurs som kan tilføre hverandre noe nytt. Det kan for eksempel handle om å se at jeg er ikke så god til det du er god til, men jeg er god til noe annet og vi kan bidra på hver vår måte. Det er pedagogens ansvar å tilpasse aktiviteten slik at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger. En forutsetning for inkludering er at barna opplever seg som handlende subjekter i et inkluderende fellesskap, og ikke bare skal tilpasse seg et fellesskap som andre har bestemt. For at barn skal oppleve seg selv som et betydningsfullt medlem av fellesskapet må barn anerkjennes som et likeverdig subjekt med rett til medvirkning, forstått som rett til deltagelse og påvirkning (Biesta, 2009).

3.5 Barnehagens organisering

Samtidig som det har blitt fastsatt en bestemmelse om barns rett til medvirkning i barnehagen legger konteksten i barnehagen begrensninger for barnas mulighet for medvirkning. Tidligere forskning viser at barna må tilpasse seg en fastlåst og lite fleksibel struktur og organisering i barnehagene som er styrt av rutiner og regler (Nordin- Hultman, 2004, Solli, 2012). Dette kapitlet går inn på hvilken betydning barnehagens organisering av tid og rom kan ha for å skape et inkluderende læringsmiljø i barnehagen.

3.5.1 Planlegging

Flere undersøkelser viser at barns mulighet for medvirkning er begrenset i organiserte aktiviteter når barna ikke har blitt inkludert i planleggingen og aktiviteten blir ledet av voksne (Fennefoss og Jansen, 2012, Jansen, 2013). Barns rett til medvirkning i planleggingen av barnehagens innhold krever romslige planleggingsmønstre. Personalet i barnehagen må vise en oppriktig interesse for barns medvirkning og de må gi tid og rom for at dette kan skje. Barns medvirkning handler om å ta utgangspunkt i barnas interesser (Kristoffersen, 2006). Denne studien undersøker derfor hvilke tanker og erfaringer barnehagelærerne har rundt sin planlegging og gjennom informantene forsøker jeg å få et innblikk i hvordan de utvalgte barnehagene organiseres med tanke på barns mulighet for medvirkning.

I henhold til rammeplanen må barnehagen planlegges og organiseres slik at det gis tid og rom for spontanitet og barns medvirkning (KD, 2011b). Barnehagene har tradisjonelt blitt sett på som fleksible og tilpasset barnas rytme og initiativer. Nordin- Hultmans forskning viser derimot at stramme rutiner og sterke reguleringer i overraskende grad preger barnehagen. Inspirert av Foucault kobler Nordin- Hultman reguleringer av tid og rom til spørsmål om makt og kontroll i pedagogisk praksis. Forskningen hennes viser at de fleste barnehagene har en ganske sterkt styrende dagsrytme. Alle barna skal være inne/ ute, ha samlingsstund, måltider, stelles, sove og gjøre ulike aktiviteter til samme tid. Inspirert av Foucault hevder hun at det at alle skal gjøre noe samtidig innebærer en ubønhørlig og tydelig tidsinndeling med en sterkt disiplinerende effekt (Nordin- Hultman, 2004). Fagerli m. fl. (2000) peker på at spenningsforholdet mellom struktur og fleksibilitet er viktig for at ikke planleggingen i barnehagen skal bli for statisk. En god barnehage er gjerne grundig planlagt og bruker samtidig planene med åpenhet og fleksibilitet. Opplegg i barnehagen kan på den ene siden bli

for ustrukturerte når lite og ingenting er forberedt og dagene i barnehagen bare blir en serie av tilfeldigheter uten noe egentlig innhold. På den andre siden kan opplegg bli for strukturerte når de voksne legger detaljerte planer for dagene i barnehagen, og gjennomfører disse planene uten å gi rom for spontanitet og barnas innspill (Fagerli m. fl., 2000). En plan er god når barnehagelæreren styrer planen og det ikke er planen som styrer barnehagelæreren (Gunnestad, 2003).

3.5.2 Barnehagens fysiske miljø

Som sagt innledningsvis er et pedagogisk miljø preget av flere og varierte handlings- og arbeidsmåter ifølge Nordin- Hultman (2004) en forutsetning for å gi rom for ulikhetene i barnegruppa. Ifølge Lise Ahlmann er dessuten egnede fysiske rammer en forutsetning for barns mulighet for medvirkning (Ahlmann, 2002). Gjennom å intervju de utvalgte barnehagelærerne forsøker denne undersøkelsen å få et innblikk i de utvalgte barnehagens fysiske miljø.

Ved hjelp av regelmessige observasjoner av barns lek og samspill kan man legge til rette for barnas lek, sosiale samspill og utvikling (Ahlmann, 2002). Nordin- Hultmans forskning (Nordin- Hultman, 2004) viser at barnehagenes fysiske rom er iscenesatt ut fra ulike oppdelings- og avgrensningsprinsipper. Planløsningen bærer preg av flere adskilte rom for ulike aktiviteter. Denne planløsningen uttrykker flere avgrensnings- og oppdelingsprinsipper. I følge Nordin- Hultman (2004) fører disse avgrensnings- og oppdelingsprinsippene til en streng regulering av tilgjengeligheten til materiellet. Når oppdelingen er såpass sterk og tydelig, er også reglene for hva som er riktig bruk av materiellet spesifikke og tydelige. Barna er da fratatt kontrollen over bruken og mister muligheten for å kombinere materiell og utstyr på ulike måter. Rommene bør være innredet slik at barna selv kan finne det materiale og leketøy de trenger og oppsøke de aktiviteter de har lyst til (Ahlmann, 2002). Nordin- Hultmans forskning viser at barnehagene i mange tilfeller har et begrenset materialtilbud, da mye av materiellet ikke er tilgjengelig for barna (Nordin- Hultman, 2004). Dersom leker og materiell står så høyt plassert at barna trenger de voksnes hjelp for å få tak i det de trenger kan det ifølge Ahlmann (2002) føre til innlært hjelpeløshet. Barn kan lære å leve opp til voksnes forventninger om at de ikke klarer noe selv. Nordin- Hultmans forskning viser at materiellet i barnehagene er mye av det samme, med få variasjoner over samme tema. Hun sier at det gir

færre kombinasjons og assosiasjonsmuligheter og færre muligheter til å finne nye, uventede og nyskapende sammensetninger. Det kan bety at barna får færre muligheter til å variere og til å finne nye løsninger (Nordin- Hultman, 2004). Innredningen må kunne brukes fleksibelt og gi barna inspirasjon og utfordringer. Det må være rom for at barna tar i bruk rom og materiale til annet formål enn hva voksne har tenkt. Å skape gode fysiske rammer for barns lek og mulighet for medvirkning krever at en tar stilling til rot og orden. Ett ryddig miljø skaper tydelighet som igjen gir barna større mulighet for medvirkning. Ved å ha færre leker tilgjengelig blir barnas valgmuligheter større ved at det blir større tydelighet, samt at barna får utforske og eksperimentere med lekene. Det bør ikke være flere leker tilgjengelig enn det barna greier å ha oversikt over, heller for lite enn for mye. Gode fysiske rammer for barns lek innebærer også gode rutiner på opprydning. Når det ligger ting overalt på gulvet hemmer det barnas bevegelsesfrihet. Gjennom observasjon og iakttagelser kan man se om noen leker bør skiftes ut med andre i perioder (Ahlmann, 2002).

3.6 Utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering og barns medvirkning

I arbeidet med inkludering og barns medvirkning møter vi ulike utfordringer. Dette kapitlet belyser dilemmaer knyttet til ansvar og kontroll og dilemmaet som kan oppstå mellom enkeltbarnets ønsker og fellesskapets behov.

3.6.1 Ansvar og kontroll

Det kan oppstå et spenningsfelt mellom barns deltagelse og barnehagelærerens ansvar og behov for kontroll. Det er en balansegang mellom det å være ansvarlig voksen og samtidig være åpen for barnas innspill og slippe kontrollen. Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men forholdet er asymmetrisk da personalet har mye mer makt og ansvar. Personalet må skape en anerkjennende væremåte overfor barna. Barna har rett til å uttrykke seg og bli hørt, men de må ikke bli overlatt et ansvar de ikke er modne for å ha. Det er alltid de voksne som har ansvaret. Barna har rett til å få uttrykt sin mening og bli hørt, men de har også rett til å slippe å medvirke og å bestemme. Barn har rett til uansvarlighet (Eide og Winger, 2006). I følge Fennefoss og Jansen (2012) kan barns rett til medvirkning oppfattes å stå i motsetning til barnehagelærerens kunnskap, autoritet og ansvar. De hevder derimot at barnehagelærerens aktive deltagelse og bidrag er en forutsetning for barns mulighet for medvirkning. Det som får betydning er hvordan barnehagelæreren inngår i relasjon med

barnet om læringsaktivitetens form og innhold. Det handler om å finne en balanse mellom streng kontroll og vektlegging av disiplin og regler på den ene siden og ingen kontroll og likegyldighet på den andre siden. Å utforske tilværelsen sammen gjennom felles undring og refleksjon vil ofte skape mer mening enn lydighet og innordning (Fennefoss og Jansen, 2012).

Barna må både bli introdusert for nye opplevelser og de kan trenge hjelp i det Thomas Ziehe omtaler som valg-åket. Ziehe sier det har skjedd en økt refleksivitet og individualisering i det moderne samfunn og de unge i dag har mange subjektive valgmuligheter. Ziehe peker også på noen bakdeler ved alle valgmulighetene. Han sier at hvis vi bare tar utgangspunkt i hva barna synes er relevant, legger vi et stort ansvar på barna og de kan gå glipp av mye. Ziehe er ikke konservativ og han mener ikke at vi skal tilbake til en konservativ skole, men han påpeker faren for at det kan være enkelt for en lærer å ty til en løsning som er lett å få barna med på. Skolen må være et sted man blir introdusert for det fremmede og for nye måter å tenke på. Det kan bli for mange valg som skal tas og man kan legge for mye press og ansvar over på barna (Pedersen og Olesen, 2012). Ziehe skriver om valg-åket knyttet til sine forskninger på barn og unge i skolen. Jeg tenker at hans teorier har overføringsverdi til barnehagen. På den ene siden bør barna gis mulighet til å foreta en rekke valg, på den andre siden kan alle disse valgmulighetene gjøre at vi legger et større ansvar over på barna enn hva de bør ha. Medvirkning handler også om å respektere at barna ikke er interessert (Eide og Winger, 2006). Barn er unike individer med ulike behov, evner og forutsetninger. I følge Glaser (2007) er det er like uheldig å overvurdere som å undervurdere barns evner og forutsetning for medvirkning.

3.6.2 Enkeltbarnet og fellesskapet

I arbeidet med å implementere barns rett til medvirkning i barnehagen kan det oppstå et dilemma mellom enkeltindividets ønsker og fellesskapets behov. Eide og Winger (2006) understreker at det må legges særlig vekt på *med*, som indikerer at man skal bestemme noe eller virke med *sammen med andre*. Rammeplanen for barnehager sier at barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen:

Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap, og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke sine egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre (KD, 2011b:18).

Det fokuseres på rettigheter og forpliktelser på samme tid. Den enkelte har rett til å bli sett, hørt og forstått, og har på samme tid en forpliktelse til å delta i fellesskapet til det beste for seg selv og andre. Alle må bidra for at fellesskapet skal fungere (Eide og Winger, 2006). Personalet må legge til rette for at et hvert enkelt barns individualitet og behov for selvutfoldelse kan skje innenfor fellesskapets normer og regler (KD, 2011b). Å utvikle barnehagemiljøet til et inkluderende fellesskap handler om å skape en barnehage som bygger på deltagelse og demokrati. Det handler ikke om at alle kan få gjøre som de vil, men å gi rom for at alle skal få tenke fritt og samtidig respektere andres meninger (Åberg og Taguchi, 2006). I følge Åberg og Taguchi (2006) er det pedagogens ansvar å løfte frem ulikhetene i gruppa og gjøre dem til en ressurs for gruppa. All trenger ikke alle å gjøre det samme hele tiden. Alle er ikke interessert i det samme, men alle er interessert i noe. Det handler om å la barna delta på sin måte ut i fra sine premisser.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive forskningsprosessen og begrunne valgene som er tatt. Innledningsvis i kapittel 4.1 begrunner jeg valg av kvalitativ metode og avklares mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Særtrekk ved en hermeneutisk tilnærming beskrives kort. I kapittel 4.2 argumenterer jeg for semistrukturert intervju som egnet metode for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 4.3 presenteres utvalget som består av tre barnehagelærere. Jeg gjør rede for og reflekterer rundt rekrutteringsprosessen. I kapittel 4.4 gjør jeg rede for fremgangsmåten. Jeg reflekterer rundt utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføringen og nytteverdien av et testintervju og gjennomføringen av de tre semistrukturerte intervjuene av barnehagelærerne. I kapittel 4.5 gjør jeg rede for transkriberingsprosessen og hvordan datamateriell har blitt tolket og analysert. I kapittel 4.6 oppsummerer jeg og reflekterer rundt valg som er tatt gjennom hele forskningsprosessen for å styrke studiens pålitelighet og gyldighet. Jeg sier også litt om at studien ikke kan generaliseres, men at den likevel kan ha en overføringsverdi til lignende kontekster. Metodekapittelet avsluttes med en redegjørelse og refleksjon rundt etiske overveielser i kapittel 4.7.

4.1 En kvalitativ studie

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap og innsikt i barnehagelærernes opplevelser og erfaringer med å inkludere alle barn i barnehagen. Jeg fant det mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004). Jeg forsøker å tolke deres oppfatninger og meninger sett i sammenheng med den historiske utviklingen presentert i kapittel 2 og teorier presentert i kapittel 3.

4.1.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk bakgrunn

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004). Forskeren tolker informantens opplysninger og tolker den mening som søkes (Kvale og Brinkmann, 2012). I en hermeneutisk tilnærming stiller forskeren helheten i relasjon til delene

og pendler mellom del og helhet. Som jeg skal gjøre rede for senere i kapitlet består det empiriske materialet av intervjuer. Dalland skriver at i en hermeneutisk prosess kan det være nyttig å tolke materialet ved først å lese gjennom hele intervjuet, deler av det og hele intervjuet igjen flere ganger (Dalland, 2012). Å transkribere, lese gjennom og systematisere tekstene var en god måte å bli kjent med materialet på. Når de enkelte meningsenhetene har blitt tolket og analysert har jeg samtidig hele tiden også forholdt meg til intervjuet i sin helhet. Helhetsinntrykket av intervjuet fungerer som et viktig korrektiv for å se om den enkelte svarene stemmer med helhetsinntrykket av intervjuet. Tolkning handler om å forklare innholdet og forsøke å forstå betydningen av det som kommer frem i intervjuet (Dalland, 2012).

Forskeren møter feltet med sin egen forforståelse. Alvesson og Sköldberg (2008) påpeker at når vi lærer noe nytt innageres det med den forståelsen man har fra før. Forskeren kan ikke objektivere seg selv og må derfor være bevisst på sin forforståelse og reflektere over hvordan det kan ha innvirkning på forskningen. Forskerens bakgrunn og forkunnskaper om temaet vil påvirke tolkningen og være med å skape ny forståelse. Min forforståelse kan prege min metodiske tilnærming, tolkning og konstruksjon av kildematerialet. Det er derfor viktig å reflektere over egen rolle. Jeg har selv lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage og min forkunnskap og erfaring vil prege min relasjon til feltet. Det kan være både en fordel og en ulempe. Kjennskap til feltet kan være en ulempe da det kan hindre meg i å se nye sider og utfordringer. Det kan også være en styrke for studien at jeg kjenner til det aktuelle feltet og fagspråket som brukes blant personalet i barnehagen. At jeg kjenner feltet kan ha gjort det lettere for meg å være støttende under intervjuet og stille aktuelle oppfølgingsspørsmål. Å ha kjennskap til feltet kan dessuten bidra til å sette det mest interessante i fokus (Kvale og Brinkmann, 2012).

I en hermeneutisk tilnærming er tolkningen en kontinuerlig prosess. Del og helhet, subjekt og objekt, forskerens forforståelse, pendlingen mellom ulike perspektiver, alt dette utgjør også en levende helhet som utvikles. Det er dette som kalles den hermeneutiske spiral (Dalland, 2012). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5.

4.2 Semistrukturert intervju

Jeg har brukt semistrukturert intervju som metode for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Forskningsintervjuet skiller seg fra andre samtaler ved at det er en strukturert og profesjonell samtale og forskeren har en klar hensikt. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å se verden ut i fra informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2012). Begrepet livsverden omfatter informantens opplevelse av sin hverdag og hvordan hun forholder seg til den. I en kvalitativ tilnærming er begrepet livsverden godt egnet fordi fokuset er på informantens opplevelser og ikke bare på en beskrivelse av de forhold informantene lever under, noe en kvantitativ tilnærming kunne belyst i denne studien (Dalen, 2004). I mine intervju er det et mål å få frem informantens erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden fremfor vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg ønsket å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer den aktuelle informanten har knyttet til sitt arbeid med inkludering i barnehagen. Samtalene ble gjennomført som et semistrukturert intervju, det vil si hverken en åpen samtale og eller et spørreskjema. Et semistrukturert intervju blir styrt av intervjuer, men foregår mer som en samtale mellom intervjuer og informant. Informanten tar utgangspunkt i en intervjuguide hvor temaene er bestemt på forhånd og det er forslag til spørsmål som kan stilles (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjusamtaler er en godt egnet metode for å få kunnskap om enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner over sin situasjon (Thagaard, 2013).

4.3. Presentasjon av utvalget

Utvalget i denne studien består av tre barnehagelærere fra tre forskjellige barnehager. Alle informantene er utdannet barnehagelærere. De arbeider som pedagogisk leder for barnegrupper med barn i 3-6 års alder. Utvalget har ulike erfaringsbakgrunn da informantenes arbeidserfaring i barnehage varierer fra 5 år, 10 år og 35 år.

Jeg valgte å henvende meg til tre ulike barnehager. To av barnehagene er store barnehager med rundt 100 barn totalt. En barnehage er forholdsvis liten med rundt 50 barn totalt. To av barnehagene er tradisjonelle avdelingsbarnehager, med 2-4 avdelinger hvor barna er mer eller mindre aldersinndelt. Den siste barnehagen er en avdelingsfri barnehage, men her deles barna likevel inn i aldersinndelte grupper store deler av dagen. Alle barnehagene har faste dagsrytmer med faste tider for måltid, innetid, utetid og samling/ gruppetid og personalets pauseavvikling. Alle barnehagene arbeider dessuten etter et fast tema for året og 1-2 faste

turdager i uka. Utover dette er det mye rom for frilek og barns mulighet for å selv bestemme hva de vil holde på med i alle barnehagene i utvalget.

4.3.1 Rekrutteringsprosessen

Utvalget i denne studien er basert på et strategisk utvalg ved at informantene oppfyller visse kriterier for å kunne belyse studiens problemstilling best mulig (Thagaard, 2013). Det var naturlig at informantene består av barnehagelærere. For å få bred og ulik erfaring med temaet valgte jeg informanter fra tre ulike barnehager. For at datamaterialet best kan sammenlignes valgte jeg følgende felleskriterier for utvalget: at alle informantene er utdannet barnehagelærer, arbeider som pedagogisk leder, at avdelingen/ barnegruppen de har ansvar for består av barn på ca. samme alderstrinn, og at alle barnehagene hadde barn med behov for spesialpedagogisk hjelp på avdelingen. Et felles kriterium var også at alle informantene har noen års arbeidserfaring i barnehage. På grunn av avgrenset tidsrom på et skolesemester og studiens begrensede størrelse som masteroppgave begrenset jeg utvalget til tre informanter. I kvalitative studier bør ikke antall informanter være større enn at man kan gjennomføre et omfattende analysearbeid som er både ressurs- og tidkrevende (Thagaard, 2013).

For å rekruttere informanter til studien utnyttet jeg mitt eget sosiale nettverk, da jeg kjenner til mange barnehager og barnehagelærere gjennom tidligere studier og arbeidserfaring. At informantene var rekruttert gjennom mitt sosiale nettverk gav meg en trygghet som forsker. Samtidig var det utfordrende å starte intervjuet da det var nytt for meg å møte informantene i rollen som forsker og intervjuer. Informantene ble personlig kontaktet enten via telefon eller personlig oppmøte. Via epost ble de tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med informasjon om studiens bakgrunn og formål, hva det innebærer for informanten å delta i studien, hva som skjer med det innsamlede datamaterialet og personopplysninger og at studien er meldt til Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (se vedlegg 3). Det ble også presisert at deltagelsen er frivillig. Informantene sendte også videre informasjonsskrivet til sine ledere. Henvendelsene ble svært positivt mottatt. Samtlige informanter synes det var spennende å få være med på studien og returnerte svarslippen med informert samtykke.

4.4 Fremgangsmåte

I dette kapitlet presenteres utarbeidelsen av forskningens intervjuguide, gjennomføring og refleksjon over nytteverdien av et testintervju og gjennomføringen av intervjuene.

4.4.1 Intervjuguiden

Ved bruk av semistrukturert intervju som metode, er det behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004). En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuet. Den semistrukturerte intervjuformen åpner for spontanitet og fleksibilitet i intervjuet, samt at den gir intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjuguiden (vedlegg 1) er hovedsakelig basert på dynamiske kriterier for at informanten skulle bli oppfordret til å prate uhindret om sin forståelse og sine erfaringer. I følge Postholm (2010) starter analyseprosessen allerede før man intervjuer. I kvalitativ forskning er forskeren en aktiv del av hele forskningsprosessen og kan ikke objektivere seg selv (Kvale og Brinkmann, 2012). Med utgangspunkt i teorien som er beskrevet i teorikapitlet ble det valgt ut fem hovedtema jeg ønsket å belyse for å svare på problemstillingen og kan slik ha vært med å påvirke studiens funn. De fem temaene var inkludering, medvirkning, organisering, dilemmaer og samarbeid om- og organisering av spesialpedagogisk hjelp. For å sikre at jeg fikk mest mulig informasjon om de ønskelige temaene, hadde jeg innenfor hvert tema satt opp et tematisk forskningsspørsmål og forslag til flere intervjusspørsmål på forhånd (se vedlegg 1), men informantene hadde mulighet til å prate fritt rundt de aktuelle temaene. Fleksible intervjuer blir aldri helt like, men for at forskeren skal kunne sammenligne datamaterialet bør likevel noen spørsmål stilles likt (Ringdal, 2013). I alle intervjuene ble hvert tema innledet med noen av de samme intervjusspørsmål fra intervjuguiden. Hvert intervju utviklet seg til ulike samtaler ettersom jeg stilte passende oppfølgingsspørsmål underveis basert informasjon fra den enkelte informant.

4.4.2 Testintervju

I kvalitativ metode bør det alltid gjøres et eller flere testintervjuer for å prøve ut teknisk utstyr, intervjuguide og en selv som intervjuer (Dalen, 2004). Før studiens intervjuer ble gjennomført, gjorde jeg et testintervju på en medstudent som er utdannet barnehagelærer og har flere års erfaring fra barnehage. Testintervjuet ble tatt opp med båndopptaker. Min medstudent gav meg konstruktiv tilbakemelding på min intervjuguide, intervjusspørsmålene og

meg som intervjuer. Det var dessuten nyttig å høre gjennom båndopptaket flere ganger. Etter testintervjuet foretok jeg mindre endringer i noen spørsmålsformuleringer og jeg ble mer trygg på meg selv som intervjuer. Jeg fikk også en nødvendig erfaring med hvordan båndopptakeren skulle brukes.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er informasjonen som kommer frem i intervjuet avhengig av den sosiale relasjonen mellom forskeren og informantene. Relasjonen er avhengig av forskerens evne til å skape et rom der informantene kan snakke trygt og fritt. Etter ønske fra informantene ble intervjuene utført på personalrommet/ arbeidsrom i de aktuelle barnehagene. Jeg hadde forberedt meg godt ved å ha tilegnet meg mye teoretisk kunnskap om intervju som metode og om de aktuelle temaene. Før jeg startet intervjuet gav jeg litt informasjon om studien og studiens tema og formål. Jeg informerte om at jeg ikke var ute etter noe fasitsvar, men mest mulig ærlige refleksjoner fra deres egne tanker, erfaringer og tanker knyttet til temaene. Intervjuene startet med noen oppvarmingsspørsmål av ufarlig karakter, som alder, utdanning, arbeidserfaring og jeg ba informantene beskrive barnehagens og avdelingens størrelse og barnas alder. Jeg hadde intervjuguiden foran meg, og innledet hvert tema med å stille noen spørsmål fra intervjuguiden, men oppfordret informantene til å snakke mest mulig fritt. Informantene var ivrige til å fortelle og intervjuguiden ble brukt fleksibelt ved at alle spørsmålene ikke nødvendigvis ble stilt ordrett og i tenkt rekkefølge. Jeg sjekket underveis at vi kom innom de fleste spørsmålene jeg ville stille for å belyse temaet best mulig. I følge Kvale og Brinkmann (2012), kan informantenes svar utdypes ved at intervjuer inntar en vedholdende, kritisk og interessert holdning og ved å stille spørsmål ved det informantene har sagt. Forskeren tolker og analyserer informasjonen underveis og utvikler en forståelse av det som studeres mens det studeres (Thagaard, 2013). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål og ba om eksempler der jeg ønsket at informantene skulle gå mer i dybden på temaet og for å få bekreftet eller avkreftet at jeg oppfattet informasjonen riktig. I informasjonsskrivet informantene fikk tilsendt i forkant av intervjuene ble det opplyst om at intervjuene ville vare i ca. 60 min, men det viste seg at de varte i nærmere 90 min. Dette var dårlig planlegging fra min siden, men jeg synes likevel det var positivt at jeg fikk så mye mer informasjon enn først tenkt. Jeg fulgte med på klokka og gjorde informantene oppmerksomme på at vi gikk over tiden. Jeg fikk tilbakemeldinger på at det var i orden og i den ene barnehagen kom jeg tilbake

et par dager senere for å fullføre intervjuet. Alle intervjuene ble utført i løpet av en uke og de ble tatt opp med båndopptaker.

Jeg opplevde intervjusituasjonene utelukkende positivt. Jeg opplevde meg selv som intervjuer bedre for hvert intervju og kunne derfor gjerne ha gjennomført flere testintervju tidligere. Jeg ble bedre på å stille gode oppfølgingsspørsmål også med bakgrunn i informasjon som kom fra tidligere informanter. To av informantene kom med nyttig informasjon relatert til problemstillingen om et tema jeg i utgangspunktet ikke hadde med i intervjuguiden. Denne informasjonen fant jeg så interessant at jeg kontaktet informant 1 på nytt og ba om et lite oppfølgingsintervju for å også få hennes synspunkter rundt dette temaet.

Informantene takket for at de fikk være med på studien og gav tilbakemeldinger om at det var lærerikt å måtte tenke gjennom hvorfor man gjør som man gjør og at det er noe man burde gjøre oftere. De uttrykte at studien hadde et spennende tema og at intervjuer stilte grundige og gode spørsmål. Den semistrukturerte intervjuformen fungerte fint. Med å ta utgangspunkt i intervjuguiden sikret jeg at de ønskelige temaene ble belyst. Samtidig førte den fleksible bruken av intervjuguiden til at intervjuet opplevdes som en naturlig samtale rundt de aktuelle temaene.

4.5 Analyse og tolkning

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan innsamlet datamateriale har blitt tolket og analysert. Målet med analysen er å skape struktur, orden og mening og det handler om å få frem sammenhengene i materialet (Kvale og Brinkmann, 2012). Analysen handler også om meningsfortolkning. Forskeren tolker materialet og finner frem mening og betydning som ikke umiddelbart trer frem i materialet (Alvesson og Sköldberg, 2008). Analyse og tolkning henger tett sammen. Sagt på en annen måte skal analysen hjelpe forskeren til å forstå hva informanten egentlig har å fortelle. Tolkningen viser oss hva det vi har fått vite betyr (Dalland, 2012). Analysen er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen, men mer en prosess som begynner allerede før man intervjuer (Postholm, 2010). Analysemetoden man bestemmer seg for vil prege intervjuforberedelsene, intervjuguiden, utførelsene av intervjuene

og transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2012). Analyseprosessen bar preg av både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive prosessen innebar at det ble utarbeidet en problemstilling og intervjuguide på forhånd, jeg møtte informantene med en åpen holdning og oppfordret dem til å snakke mest mulig fritt rundt de aktuelle temaene. Jeg lette etter mening i etterkant når intervjuene ble tolket og analysert. Den deduktive prosessen innebar at teori som ble presentert i kapittel 3 ble knyttet til empirien.

Datamaterialet blir presentert med en temasentrert tilnærming. Analyser som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer at informasjon om hvert tema for alle deltakerne blir studert. Temasentrerte analyser kritiseres for at ikke et helhetlig perspektiv blir ivaretatt. Når tekster fra ulike informanter blir sammenlignet, løsrives utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjonen fra hver informant eller situasjon blir satt i sammenhengens utsnittet av teksten er en del av. En fordel med tematiserte analyser er at anonymiteten blir godt ivaretatt når beskrivelsene av informantens situasjon ikke presenteres i sin helhet (Thagaard, 2013). Da intervjuguiden ble utarbeidet valgte jeg fem temaer jeg ville legge mest vekt på. Temaene ble formulert med bakgrunn i min teoretiske tilnærming fra kapittel 3. Allerede her ser vi at det er jeg som forsker som påvirker datamaterialet. Selve analyse og tolkningsprosessen startet særlig under intervjuene da jeg prøvde å forstå informantens livsverden og ved å stille oppfølgingsspørsmål ble det bekreftet eller avkreftet om jeg hadde oppfattet budskapet riktig. Selv om analysen foregår gjennom hele forskningsprosjektet så foretar man den endelige analysen etter at materialet er samlet inn. Målet med analysen er å skape struktur, orden og mening og det handler om å få frem sammenhengene i materialet (Kvale og Brinkmann, 2012).

Det første som ble gjort for å bearbeide materialet var at jeg transkriberte lydbåndopptakene over til skriftlig materiale. Det resulterte i 62 sider med transkripsjoner. Alle intervjuene ble først skrevet ut ord for ord. Likevel ses også transkriberingen som en del av fortolkningen da forskeren alltid tar noen valg for hva og hvordan materialet transkriberes (Kvale og Brinkmann, 2012). For å sikre anonymisering ble datamaterialet omformulert til bokmål for å hindre at informantens dialekt kan føre til at noen blir identifisert. Enkelte sensitive

opplysninger som for eksempel navn på kollegaer ble fjernet eller forandret for at ikke barnehagene eller enkeltpersoner skal bli gjenkjent. I presentasjonene av informantenes direkte sitat betyr (...) at deler av sitatet ikke er tatt med. Dette ble gjort der sitatet inneholdt ufullstendige setninger, «tenkepauser» aom eh..., hmm...eller ved lange avsporinger fra temaet. Informantene blir beskrevet som informant 1, informant 2 og informant 3, og alle informantene blir omtalt som hun, uavhengig av opprinnelig kjønn.

Intervjuene ble lest gjennom flere ganger for å forsøke å danne et helhetsinntrykk av innholdet. For å skape orden og struktur ble meningsinnholdet for hvert intervju meningsfortettet. Meningsfortetting vil si å forkorte informantens uttalelser til kortere formuleringer og den umiddelbare meningen i det som blir sagt blir gjengitt med få ord (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg forsøkte å få tak i hva som egentlig blir sagt temaene her og hvilken mening som ligger i det. Videre ble meningsfortettingene kodet og kategorisert. I følge Postholm (2010) er koding og kategorisering en naturlig del av analysearbeidet av all kvalitativ forskning. Intervjuene kan kodes i kategorier ut i fra hvilket tema som er dominerende i hver meningsenhet. Man reduserer da lange utsagn til enkle koder. Koding og kategorisering kan hjelpe forskeren med å få oversikt over materialet (Kvale og Brinkmann, 2012). I denne studien ble meningsfortettingene sortert i ulike kategorier ut i fra hvilket tema som dominerte hver meningsenhet og slik belyser problemstillingen fra ulike sider. For å skape struktur i arbeidet lagde jeg en oversikt med fire kolonner. En kolonne for hver informant med stikkord om det aktuelle temaet. I fjerde kolonne sammenlignet jeg de tre informantenes informasjon om temaet og noterte få stikkord fra de ulike synspunktene. For eksempel: *Informant 1 og 2 ser ganske likt på dette, de mener det og det, mens informant 3 ser det annerledes, hun mer sånn og sånn.* Tematisering av datamaterialet henviser til problemstillingen og er en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg kunne ha gått inn i mange diskusjoner i analysen, og det har vært krevende å forsøke å velge ut det viktigste for å besvare problemstillingen.

4.6 Studiens kvalitet

Kvaliteten på forskningsprosjekter bedømmes ofte tredelt ved å se på studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Dette er begreper som tradisjonelt er hentet fra

kvantitativ forskning. I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det likevel også i kvalitativ forskning nyttig å reflektere rundt forskningens pålitelighet, gyldighet og generalisering.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig studiens resultater er. Det handler om en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig måte og hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2012). I kvalitativ forskning er kunnskapen lokal og kontekstavhengig og skapes i interaksjon mellom forsker og informant, det vil derfor ikke være mulig å reprodusere resultatene av andre forskere på andre tidspunkt (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning må forskeren argumentere for forskningens pålitelighet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i forskningsprosessen slik at forskningsprosessen blir «gjennomsiktig» (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å systematisk beskrive hele forskningsprosessen samt reflektere rundt og begrunne valg jeg har tatt. Jeg har forsøkt å være bevisst på at jeg som forsker en aktiv del av hele forskningsprosessen og at jeg ikke kan objektivere meg selv. Jeg har hele tiden forsøkt å reflektere rundt hvordan jeg som forsker kan ha innvirkning på forskningen (Kvale og Brinkmann, 2012).

I kapittel 4.1 begrunner jeg valg av kvalitativ metode og i delkapittel 4.1.1 blir hermeneutikken kort presentert som mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for forskningen. For å styrke studiens validitet har jeg i kapittel 4.2 reflektert rundt og argumentert for semistrukturert intervju som egnet metode for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Utvalget som består av tre barnehagelærere ble presentert i kapittel 4.3 og jeg gjør rede for hvilke kriterier som ble lagt til grunn for å rekruttere informanter i delkapittel 4.3.1. Jeg reflekterer rundt fordeler og ulemper med at informantene ble rekruttert gjennom mitt sosiale nettverk. I kapitlet 4.4 beskrives forskningsprosessen fra planleggingsfasen til gjennomføring av intervjuene. I delkapittel 4.4.1 beskrives hvordan intervjuguiden ble utarbeidet og jeg reflekterer rundt hvordan intervjuguiden kan være med å styre og/ eller påvirke studiens funn og resultater. I delkapittel 4.4.2 ble det beskrevet og reflektert rundt gjennomføringen av et testintervju og hvilken nytteverdi det hadde for forskningen. I delkapittel 4.4.3 beskrives gjennomføringen av de tre semistrukturerte

intervjuene i denne studien. Jeg beskriver hvordan jeg har forsøkt å skape et rom der informanten kan snakke trygt og fritt, da informasjonen som kommer frem i intervjuet er avhengig av den sosiale relasjon mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg viser også til at det underveis i intervjuprosessen ble stilt oppfølgingsspørsmål og avklaringsspørsmål for å sikre at jeg tolket informanten og slik styrke studiens pålitelighet. I kapittel 4.5 beskrives hvordan intervjumaterialet ble transkribert ord for ord. Det ble opplyst om hvordan jeg som forsker likevel kan ha påvirket datamaterialet under transkriberingen ved å beskrive og begrunne hvilke valg som ble tatt på grunn av hensyn til studiens krav om anonymisering. Jeg har forsøkt å være bevisst på å reflektere over hvordan min faglige bakgrunn og min forforståelse kan ha innvirkning på forskningen. Jeg har forsøkt detaljert å beskrive hvordan dataene har blitt bearbeidet og hvilke metoder som er anvendt for å analysere og tolke studiens resultater. I kapittel 4.7 reflekterer jeg videre over etiske overveielser som er tatt. I kapittel 5 skilles direkte sitat fra informantene tydelig fra mine tolkninger for å øke resultatenes pålitelighet.

4.6.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at i vanlige ordbøker defineres validitet som en uttalelses riktighet, sannhet og styrke. Når jeg skal reflektere over hvorvidt studien er valid er det ikke mulig for meg som forsker å presentere noen sannhet eller å si at forskningen er gyldig eller ikke. Validitet er noe man argumenter for. Validitet handler om å fremstille helhetlige mønster, se enkelt elementer i en større sammenheng og argumentere for hvorfor man ser ting i den sammenhengen man gjør (Kvale og Brinkmann, 2012). Validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvorvidt en metode er egnet for å undersøke det som skal undersøkes. Forskeren må reflektere over om han tror han måler det han tror at han måler. Sagt på en annen måte handler validitet om å reflektere over i hvilken grad studiens metode undersøker det som skal undersøkes og i hvilken grad forskningen svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2012, Tjora, 2012).

Målet med studien er å få økt kunnskap og informasjon om barnehagelæreres erfaring og opplevelser med å inkludere alle barn i barnehagen. I kapittel 4.1 og kapittel 4.2 reflekterer jeg over valg av kvalitativ metode og argumenterer for semistrukturert intervju av

barnehagelærere som metode for å besvare problemstillingen. Intervjumetoden ble ansett som best egnet da det kvalitative forskningsintervjuet prøver å se verden ut i fra informantens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er innlysende at informantene må bestå av barnehagelærere da studiens problemstilling er å undersøke hvordan barnehagelærere arbeider for å inkludere alle barn i barnehagen. Dersom jeg hadde benyttet andre barnehagemedarbeidere som ikke oppfylte rekruteringskriteriene om å være utdannet barnehagelærer ville ikke datamaterialet vært gyldig

4.6.3 Generalisering

I kvalitativ forskning snakker man ikke om generalisering som i kvantitativ forskning, men forskningen kan ha overføringsverdi til en lignende kontekst (Kvale og Brinkmann, 2012). Datamaterialet er innhentet ved kvalitativt intervju av tre barnehagelærere. Utvalget er ikke representativt, men forskningen kan likevel være nyttig for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Forståelsen og erfaringene mine informanter har med å inkludere alle barn i barnehagen behøver ikke å gjelde for alle andre barnehagelærere eller i alle barnehager, men det kan ha en overføringsverdi til lignende kontekster. Forskningsprosessen er forsøkt beskrevet så detaljert som mulig gjennom hele kapittel 4. Informantene og de tre representative barnehagene er presentert, men av hensyn til anonymisering blir hverken informanter eller barnehager beskrevet så detaljert at de skal kunne gjenkjennes. Det kan begrense generaliserbarheten.

4.7 Etiske overveielser

Etiske overveielser handler om mer enn å følge regler. Det innebærer å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer studien kan medføre og hvordan man håndterer disse. Informantene må bli ivarettatt på en verdig og ordentlig måte når de bidrar i en studie (Dalland, 2012). Kvale og Brinkmann (2012) peker på fire etiske retningslinje for forskere. Informanten må informeres om undersøkelsens formål og rett til å trekke seg fra undersøkelsen. All informasjon informanten oppgir må behandles konfidensielt. Forskeren må ha en reflektert holdning til konsekvensene av undersøkelsen og risikoen for å skade eller krenke informanten må være lavest mulig. Forskeren må også være bevisst sin egen rolle som person og forskerens integritet (Kvale og Brinkmann, 2012). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2). I dette skrivet informeres informanten blant annet om

studiens formål, at det er frivillig å delta og at informanten når som helst kan trekke seg, at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, båndopptakene vil bli slettet og all data er anonymisert. Jeg informerte dessuten om at jeg har taushetsplikt. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært et overordnet mål å behandle informantene verdig og respektfullt. I utarbeidelsen av intervjuguiden reflekterte jeg over om spørsmålene på noen måte kunne oppleves krenkende eller sårende. Både under intervjuene, i analysen og ved presentasjon av funn har jeg gjort mitt ytterste for å møte og presentere informantene med respekt og oppriktig interesse for sine erfaringer, tanker og opplevelser. Jeg har vært bevisst på at jeg som forsker og informanten er i et asymmetrisk maktforhold. Både under intervjuet og i analysen velger forskeren ut hvilke temaer som vektlegges. Det er forskeren som styrer samtalen og velger hvilke spørsmål som stilles. Jeg har forsøkt å være bevisst denne asymmetrien ved å ikke stille ledende spørsmål, men være oppriktig interessert i den aktuelle informantens opplevelser og erfaringer. Som sagt tidligere ble informantene informert om at jeg ikke er ute etter noe fasitsvar eller om å på noen måte sjekke om de har pugget teori, men jeg er ute etter ærlige refleksjoner rundt deres praksis i barnehagen.

5. Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres studiens hovedfunn knyttet til studiens problemstilling: Hvordan arbeider barnehagelærerne for å inkludere barn i barnehagen? Funnene blir strukturert i kategorier med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, med underkapitler basert på informantenes sitater og funn i analysen.

5.1 Et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet

Forskningsspørsmål 1: Hva betyr det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet? For å belyse dette temaet presenteres barnehagelærernes refleksjoner rundt hvordan de forstår begrepet inkludering, hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt og hva de voksnes holdninger og relasjoner til barna har å si for en inkluderende praksis.

5.1.1 At alle blir en naturlig del av gruppa og er inkludert i sin egen hverdag.

Barnehagelærerne sier at inkludering handler om å få alle barna med, at det skal være plass til alle, at alle skal bli sett, hørt og oppleve seg som en naturlig del av gruppa. Informant 3 uttrykker et slik:

Det handler om å prøve å få alle med liksom, at alle skal kjenne at de har muligheten til å være med uansett forutsetninger eller hvor de kommer fra, altså landegrenser og forskjellig sånn (Informant 3).

Videre forteller barnehagelærerne at inkludering også handler om at barna er inkludert i sin egen hverdag, får uttale seg og velge litt hva de skal gjøre. Den ene informanten sier:

Inkludering, da tenker jeg i barnehagen at barna er inkludert i sin egen hverdag, det handler om medbestemmelse egentlig, det går litt på det også, at ungene er med å uttaler seg og velger litt hva vi skal gjøre. Det betyr ikke at vi bare skal gjøre det de vil for de har jo forskjellige meninger alle sammen, men at en kan legge seg litt etter det de ønsker (Informant 1).

5.1.2 Det er forskjell på å inkludere og å VIRKELIG inkludere

Alle barnehagelærerne er positive til å inkludere barn med særskilte behov i den ordinære barnehagen. Men informant 1 poengterer at hun tror mange barn med særskilte behov har godt av å være i den ordinære barnehagen hvis man klarer å VIRKELIG inkludere dem. Jeg stiller oppfølgingsspørsmål og ber henne utdype dette:

Intervjuer: Jeg tenker at det er interessant at du sier hvis man klarer å VIRKELIG inkludere de, hva tenker du på da? Tenker du at det er forskjell på å si at man inkluderer og å VIRKELIG inkludere?

Informant 1: Jeg tenker sånn at hvis du VIRKELIG inkluderer de så er det jo at de blir en del av alle sammen, at ikke verken voksne eller ungene ser på de som annerledes eller stress at de er med (...) og at de glir inn i gruppa rett og slett og at de er en del av alle. Men hvis det blir at ja selvfølgelig, her inkluderer vi alle, men så blir ungene veldig tydelig sittende på utsiden, kanskje har de ikke venner eller får ikke til det de skal eller klarer å få tilpasset de tingene de skal gjøre for eksempel, på en måte som er på de sitt nivå igjen, uten at det blir sånn veldig rart annerledes så har du jo ikke klart å inkludere.

5.1.3 «Alle barn er ulike og har sine spesielle behov»

I analysen av datamaterialet viste det seg som et gjennomgående tema hos alle informantene at alle barn er ulike og alle har sine individuelle behov. Det fremstår som viktig for barnehagelærerne å anerkjenne ulikhetene i barnegruppa for å inkludere alle barn i barnehagen. Under intervjuet med informant 2 stiller jeg spørsmål omkring det å legge til rette for barn med særskilte behov i den ordinære barnehagen. Da presiserer hun at alle barn har sine spesielle behov:

(...) men så har vi en stor gruppe med barn som alle har også sine spesielle behov selv om ikke de er noe kasus hos PPT (Informant 2).

Videre understreker hun at det er hennes oppgave å legge til rette for alle barns individuelle behov i barnehagen.

5.1.4 Å fremheve forskjellene på en positiv måte

Barnehagelærerne presiserer at alle er forskjellige og at det er helt greit. Den ene informanten beskriver hvordan de spiller på ulikhetene i gruppa og gjerne bruker samlingsstundene som en arena for å trekke frem forskjeller på en positiv måte:

Ja, altså vi prøver jo å spille litt på det å da, (...) at vi er flinke til, altså at vi er gode til forskjellige ting ikke sant, og at det er helt greit, og liksom prøver å, vi bruker gjerne samlingsstundene våre til å veldig sånn (...) til å ta opp litt sånn i forhold til forskjeller (..) altså at vi er forskjellige og det er helt greit og kanskje trekke frem noen styrker hos de forskjellige ikke sant, for alle har jo noen styrker og det synes de jo er veldig gøy ikke sant, ja også kan du lære noe av han som er så utrolig god til å bygge jøvobrikker liksom eller ikke sant. (Informant 3).

Hun forteller videre hvordan de på samme måte trekker frem ulikheter blant de voksne i barnehagen og at også de voksne er gode på forskjellige ting:

Vi har for eksempel en mannlig medarbeider på vår gruppe da som er utrolig god til å bygge og konstruere ikke sant, og da har jeg spilt litt på det at herlighet jeg er jo ikke så god som Pål, jeg må virkelig lære litt av Pål ikke sant. Og da synes jo ungene det er kjempe gøy liksom at jeg også må lære litt av Pål og det gjør jo at de også har kjempe lyst til å lære av Pål, ikke sant (Informant 3).

Informant 2 påpeker dessuten at ved å dele barna i små grupper er det lettere å se alle barnas individuelle behov og legge til rette for den enkelte. Hun påpeker at de også i «her og nå situasjoner» reflekterer sammen med barna rundt forskjeller i barnegruppa:

Det går på de konkrete tinga som jeg er fem år, men jeg er lavere enn han som er fire år, altså det går på forskjellene som barna kan se, ja hva er det? Hvorfor er det sånn? (Informant 2).

5.1.5 «Det handler om hvordan vi møter barna»

Jeg stiller spørsmål om hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt og hvordan de voksnes kommunikasjon og relasjoner til barna kan åpne eller lukke for en inkluderende

praksis i barnehagen. Alle informantene sier at det handler om hvordan vi møter barna, at det handler om å ta barns perspektiv og ta barnet på alvor. Den ene informanten sier det slik:

Å snakke til de eller med de på en måte som de forstår, at du på en måte ikke kimser av det de sier og tenker at det her er ikke viktig når de kommer med sine ting (...) at en tar de på alvor da (Informant 1).

To av barnehagelærerne sier at å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt også handler om å vise respekt for barns lek og barns rett til å si nei når noen ikke vil være med i leken.

Informant 3 sier:

Det er faktisk greit å av og til si nei også, uten at det blir utestenging fordi at jeg tenker litt sånn at ungene vil jo oppleve det, men de trenger ikke å tenke det verste, at de ble utestengt, altså de kan jo tenke at det passet ikke så greit akkurat nå så kan de finne noen andre å leke med en liten stund, også kan det godt være det går an å spørre igjen etterpå kanskje det passer bedre (Informant 3).

De to barnehagelærerne sier at det er sånn for barn som for oss voksne at noen har man bedre kjemi med enn andre. Begge forteller hvordan de kan forsøke å hjelpe barna inn i leken for eksempel ved å foreslå nye roller. Informant 3 gir et eksempel:

De er jo veldig på sånn dyr og det er mamma og hunder og katter her hos oss da og da er det litt sånn at hvis en er katt så går det ikke alltid an å ha en katt til og hvis det er, de har vært veldig sånn i forhold til mammakatt og babykatt og sånn, så kan de liksom ikke ha enda en katt da så har jeg liksom prøvd å si til de «men ofte når mamma katter får kattunger så får de gjerne ikke bare en unge, de får ofte flere, ikke sant så det kan jo hende at det hadde gått an å hatt en bror liksom, en katt til?», ja og da går jo ofte det an også ikke sant, men det handler jo litt om at vi er våkne nok tror jeg, til å veilede de litt (Informant 3).

Flere ganger i intervjuet kommer informant 2 og 3 inn på dette temaet og jeg bestemte meg derfor for å foreta et oppfølgingsintervju av informant 1 for å også høre hennes mening om temaet. Hun forteller at det er et veldig aktuelt tema i barnehagen deres for tiden og at det er

et problem som dukker opp hver dag flere ganger om dagen. I hennes barnehage har de en helt annen praksis enn hva de andre barnehagelærerne jeg intervjuet har fortalt om. Informant 1 forteller:

Egentlig i barnehagen så oppmuntrer vi ungene til å leke sammen og hvis en kommer og sier at den får ikke lov til å være med så hjelper vi den ungen inn i leken, men det som ofte skjer da er jo at da opphører jo leken da, hvis det var to som holdt på med noe da så løper jo de i fra eller leken på en måte detter sammen fordi at det var en lek for de to da kanskje (Informant 1).

Hun forteller at hun nettopp har vært på kurs og lært at barna ikke skal tvinges til å leke sammen, da det er naturlig å ikke ha kjemi med alle.

Men sånn offisielt sett så vil jo barnehagen at vi skal at ingen blir holdt utenfor, alle skal være med i leken, de får egentlig ikke lov å si nei, men det gjør de jo, om vi ser det eller ikke eller om ja, det skjer jo hele tiden (Informant 1).

Likevel forsøker hun noen ganger å finne ut hvorfor ikke alle kan være med og hvis det er to barn som har en lek som det absolutt ikke går an å ha med flere i så hjelper hun barnet i lek med andre barn eller leker med det selv. Samtidig påpeker hun hvordan barnehagens rammer også kan begrense barnas mulighet til å leke alene:

Men hvis for eksempel to stykker leker sammen i dukkekroken og vil være i fred og så finner de ut at de skal stenge inngangen så mener jeg at rammene begrenser muligheten for det, for vi er 18 barn på avdelingen og da kan en ikke stenge av en såpass stor del bare til de to (Informant1).

5.2 Alle barn skal ha mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og funksjonsnivå.

Forskningsspørsmål: Hva betyr det at alle barn skal gis mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger? For å belyse dette temaet presenteres barnehagelærernes

refleksjoner rundt hvordan de forstår begrepet medvirkning, om medvirkning er en mulighet for alle barn, hvordan det legges til rette for ulikhetene i barnegruppa og hvordan alle barn får mulighet til å delta og påvirke sin barnehagehverdag.

5.2.1 «At barna skal være med å påvirke sin egen hverdag»

Barnehagelærerne sier at for å inkludere barna i barnehagen må barna oppleve at de er inkludert og får medvirke i sin egen hverdag. Barnehagelærerne forstår begrepet medvirkning som at barna skal få delta og være med å påvirke hverdagen sin. Barna må få ytre sin mening om alt, de skal bli hørt, men de kan ikke alltid bestemme. På spørsmål om hvordan barna blir oppmuntret til å si sin mening om hvordan de har det og hva de ønsker, forteller barnehagelærerne at samlingsstunden er en arena hvor barna kan rekke opp hånden og fortelle hva de vil. Informant 1 trekker også frem språksamtaler i forbindelse med språktester som en fin arena for enesamtaler med barna. Hun understreker at hun da får et helt annet innblikk i det barnet når de er alene og skulle ønske de hadde slike enesamtaler med barna oftere. Både informant 2 og 3 forteller at de jobber mye med å prøve å få til den gode samtalen i hverdagen. Informant 3 forteller at de jobber mye med å stresse ned og bruke tid på overgangssituasjonene:

Garderobesituasjonen er jo egentlig en genial plattform for å få en god samtale med ungene sånn en og en (...) la oss ikke bare tenke at vi skal komme oss fortest mulig på tur og at det er det som liksom, at det er det som er bra pedagogisk at vi kommer oss på tur, men det er faktisk veldig bra å bruke tiden i garderoben også (Informant 3).

5.2.2 Medvirkning er en mulighet for alle

Informantene sier at barna må få medvirke for å oppleve seg inkludert i barnehage og at medvirkning er en mulighet for alle barn. På spørsmål om hvordan barna kan medvirke hvis de for eksempel ikke har verbalt språk? Svarer samtlige av informantene at alle kan medvirke ved at de observerer barnets kroppsspråk, hva barnet er interessert i og hva det gir fokus. Informant 1 uttrykker det slik:

Det går på å møte barna der de er og høre litt på hva de ønsker (...) for jeg tenker at hvis det er et barn som faller utenom så er det jo veldig viktig å finne ut hva interesserer det barnet seg for (Informant 1).

Videre forteller hun et eksempel om et barn fra Polen som ikke skjønte noe norsk. Han var helt utenfor gruppa og at det ikke så ut som at han hadde noe greit. Videre forteller hun om en dag de satt og tegnet og kommuniserte via tegningen:

Jeg satt og tegnet og han satt sånn egentlig bare ved siden av, også snakket jeg med han hele tiden men han skjønner jo egentlig ikke hva jeg sier, så han satt bare der og stirret sånn ut i lufta også så ser jeg på den herre t-skjorta hans at der er han svampebobb. Så tegner jeg jo svampebobb, vet du, han ble så glad. Også sier han jo svampebobb på polsk da, men jeg skjønner jo ikke, men jeg skjønte at det var svampebobb også prøver jeg å si det på polsk også sa jeg det på norsk også. Jeg har nesten ikke sett så stor glede i barn noen gang (Informant 1).

Informantene understreker også betydningen av et godt samarbeid med foreldre, spesialpedagog og andre som best kjenner barnets måte å kommunisere på. Informant 3 forteller et eksempel om hvordan hun ved bruk av bildekort la til rette for at et barn og hennes foreldre som ikke snakker norsk fikk muligheten til å medvirke ved at de kunne peke på bildene av for eksempel mat, do osv.

5.2.3 «Det går på å møte barna der de er og la alle delta på sitt nivå»

For å inkludere alle barn i barnehagen forteller barnehagelærerne at de må gi rom for ulikhetene i gruppa. I refleksjonene rundt hvordan de arbeider for å gi rom for ulikhetene og hvordan de legger til rette for at alle barn skal få medvirke kommer det frem at det handler om å møte barna der de er og la alle delta ut i fra sine forutsetninger. Den ene barnehagelæreren gir et eksempel på hvordan hun legger til rette for at alle kan få delta på sitt nivå:

Informant 2: (...) det å få lov å være deltaker i et rollespill, for eksempel i et teaterstykke (...) eller dramatisere et eventyr, det er kjempe spennende om det så er å sitte på plassen sin med et nebb på så er de faktisk med.

Intervjuer: Så du trenger ikke kunne stå på en scene for å delta i et dramastykke?

Informant 2: Nei, det er litt, det skal ikke være skummelt, det kan være lystbetont og da går det an å begynne veldig forsiktig så det å være Hane-Pane det kan du gjøre med å sitte på plassen din i garderoben med et nebb.

Intervjuer: *Ja, så bra!*

Informant 2: *Ja, det er vi voksne som må utvide, vi må ikke lage rammene så snevre at ikke ungene får plass.*

Informant 1 beskriver hvordan man kan forskjellsbehandle barna på en positiv måte for at alle kan få muligheten til å delta og oppleve mestring:

Ja, jeg prøver liksom å møte hvert enkelt barn på det nivået de er på holdt jeg på å si, uavhengig av alder og sånne ting, at de er, jeg kan ta et eksempel fra førskolegruppa for da er de jo på samme alder (...). Og da innebar det forskjellige kort som de skulle få et spørsmål hver gang de kom til en plass og da måtte jeg jo regulere litt eller velge ut litt hvilket kort hvert barn skulle ha (...) noen av de kan jo lese og skrive og stave og noen kan ikke skrive navnet sitt en gang, de er jo på veldig forskjellige plasser, men jeg ville jo at de skulle få følelsen av mestring (Informant 1).

Den ene barnehagelæreren påpeker dessuten at barns mulighet for medvirkning har med modenhet å gjøre. Hun sier det slik:

Alt som har med medbestemmelse og medvirkning å gjøre har med modenhet å gjøre, så en toåring kan kanskje ikke bestemme like mye over hva jeg skal ha på meg når jeg skal gå ut som en femåring kan, så alt handler på en måte om hvor er jeg på stien, hva trenger jeg hjelp til nå og hva kan jeg klare selv. For en toåring kan godt klare å kle seg men trenger kanskje litt hjelp på hva skal jeg kle meg med, altså sann for å ta et veldig konkret eksempel (Informant 2).

5.3 Organisere slik at det gis tid og rom for barns medvirkning og med tanke på å skape et inkluderende fellesskap.

Forskningsspørsmål: Hvordan organiseres barnehagen slik at det gis tid og rom for barns medvirkning og med tanke på å skape et inkluderende fellesskap? For å belyse dette forskningsspørsmålet presenteres barnehagelærernes refleksjoner rundt sitt eget planleggingsarbeid, barnehagenes organisering av både tid og rom, barns deltagelse i organiserte aktiviteter, og balansen mellom å ta hensyn til både enkeltbarnets og fellesskapets ønsker og behov.

5.3.1 Faste rammer, men fleksible planer med rom for innspill

På spørsmål om hvordan barna inkluderes i barnehagenes planleggingsarbeid sier barnehagelærerne at de tar utgangspunkt i barnas interesser når de planlegger. Samtidig kommer det frem av analysen av datamaterialet at i alle de representative barnehagene er det de voksne som bestemmer tema for barnehageåret. Rammene er satt, men barna får velge litt innenfor de gitte rammene. Informant 1 gir et eksempel:

Ja sånn som denne mnd. så har vi jo skinnvotten. Nå har ikke Alf Prøysen skrevet det, men han har fornorsket det derfor fant vi ut at det kan vi bruke. I går hadde vi jo malingsaktivitet for eksempel. Det er jo noe alle har lyst til. Og da kan de jo velge sjøl hvilket dyr de ville male fra skinnvotten, om alle malte det samme dyret det var jo helt opp til de da, så rammene blir jo lagt men de kan velge litt innenfor rammene (informant 1).

Videre presiserer hun at det er ikke sånn at alle formingsaktiviteter den måneden må handle om temaet skinnvotten. Hun gir videre et eksempel på et barn som har blitt så interessert i prinsessen på erten og at det ut i fra dette barnets interesse har utsprunget mange formingsaktiviteter om prinsesser også som de arbeider med parallelt med det voksenbestemte temaet skinnvotten.

5.3.2 Barnas innspill blir tatt på alvor og det gis rom for impulsiviteten

For at barna skal oppleve seg inkludert i barnehagen forteller barnehagelærerne at barnas innspill blir tatt på alvor og det gis rom for impulsiviteten. Den ene informanten gir et eksempel på hvordan hun lar barna medvirke ved å følge opp barnas interesser:

Informant 2: Vi må være lydhøre for at den edderkoppen er skrekkelig spennende, at det er de sin måte å bestemme hva slags innhold skal min dag ha, hvis de har veldig lyst til å finne ut mer om den edderkoppen altså vi må løfte det litt, det er vår oppgave.

Intervjuer: Kan du si litt mer om det, altså viss de viser veldig stor oppmerksomhet til den edderkoppen åssen gjør du da i praksis for eksempel?

Informant 2: Vi har jo da forstørrelseskopper som vi kan finne å putte edderkoppen oppi og vi kan finne bøker for å finne ut hva slags edderkopp er det? Hvor mange bein har den? Har den en kjæreste? Hvorfor er den inne eller hvorfor bor den bare ute? Altså at vi kan finne litt faktabøker og undre oss litt sammen med de på det nivået de ønsker å vite litt mer om, vi behøver ikke å dele den i to og se hvordan den er inni, det

er ikke alltid det er det de lurer på (...), men å se litt hva er det de er interessert i og hva er det de har mest lyst til å vite?

5.3.3 Det er nødvendig med rutiner i barnehagen

I alle de representative barnehagene gis det mye tid til frilek inne i løpet av dagen og alltid ute og på tur. Når det er frilek kan barna selv bestemme hva de vil fylle tiden sin med. Men informantene påpeker at det er nødvendig med rutiner for å skape trygghet og for at fellesskapet skal fungere. Alle de representative barnehagene har faste dagsrytmer med faste tider for når det er måltid, samlingsstund/ gruppetid, innetid/ utetid og faste tider for når personalet avvikler pauser. Samtlige av informantene er pedagogiske ledere for en avdeling eller barnegruppe som er en del av en større barnehage og de forteller at en noenlunde fast dagsrytme først og fremst er nødvendig rent praktisk for at dagen skal fungere både inne på sin avdeling og fordi man må ta hensyn til andre avdelinger. Jeg stiller informant 1 et oppfølgingsspørsmål om hele barnehagen har lunsj samtidig eller om det er noe hver avdeling kan styre selv. Hun sier at hele avdelingen må spise samtidig til fast tidspunkt og begrunner det med at hele barnehagen benytter det samme kjøkkenet:

Det samarbeider vi om, for de avdelingene for barn fra ett til tre spiser en halv time før oss så vi må hele tiden ligge hakket etter de hvis ikke er det ikke plass til oss ved bordet (Informant 1).

5.3.4 «Det er ikke sånn at alle liker det samme»

I intervjuene kommer det frem at i inkluderingsarbeidet er det en vanskelig balanse i barnehagene å ta hensyn til både enkeltbarnet og fellesskapets behov og interesser. Barnehagelærerne sier at vi må respektere at barn liker forskjellige ting, samtidig trenger barna å lære å gjøre ting man ikke liker også. De må lære å samarbeide for at hverdagen skal bli bedre for alle. Barnehagelærerne har ulikt syn på om valgfriheten kan gjøre at barna går glipp av nye opplevelser og om barna skal delta på organiserte aktiviteter eller ikke. Informant 1 forteller at når hun skal ha en planlagt aktivitet oppmuntrer hun alle til å være med:

Så da gjør vi det egentlig sånn at de som kommer først er jentene så gjør de det og når de begynner å bli ferdig så spør vi guttene så kommer de egentlig diltende til sist og

noen av de må jeg jo oppmuntre for å være med for de skal jo selvfølgelig også få velge vekk ting men jeg må jo si at jeg synes det er viktig at de gjør noe som alle de andre også gjør og de gjør det jo på sin måte (Informant 1).

Samtidig påpeker hun at noen voksne blir altfor opptatt av planen og at den skal gjennomføres uansett. Hun mener derimot at man ikke må være altfor bundet av planen og sier:

Det trenger ikke nødvendigvis å bli sånn som planen sier (...), hvis det er flere som plutselig har lyst til å male da og jeg hadde tenkt å klippe eller noe, så tenker jeg at den gruppa som har lyst til å male kan male, også de som ikke ville det kan klippe, sånne ting... men det er jo igjen noen som tenker at det var ikke det vi skulle gjøre så det går ikke (...) Og jeg synes ikke det er noe problem å utsette til neste dag eller neste uke det er liksom ingenting som ikke er så viktig at en ikke kan la være å gjøre det av sånne aktiviteter eller sånne planlagte voksen ting (Informant 1).

Informant 2 forteller at i deres barnehage deler de mye inn i smågrupper. De voksne fordeler seg på ulike stasjoner og tilbyr barna ulike aktiviteter de kan velge mellom. Barna vandrer fritt rundt i barnehagen og deltar i utgangspunktet bare på de aktivitetene de har lyst til når de har lyst. Samtidig har de voksne ansvar for at de får ulike erfaringer i løpet av barnehageåret.

Informant 2: Ja også skal jo selvfølgelig barna innom diverse på rammeplanen så det er vårt ansvar å se til at alle kommer innom, ikke hver gang men i løpet av et par måneder eller sånt at alle har vært og malt litt eller tegnet litt eller pusla altså sånn at det er vårt ansvar å se at de er gjennom for det er jo ikke alle barn som liker de samme tingene like godt.

Intervjuer: Nei, men åssen gjør dere da hvis det er et barn som aldri tar initiativ til å male da?

Informant 2: Så må en jo på en måte hanke de inn litt og gjøre det litt spennende, og se det barnet litt ekstra og jobbe, kanskje er det bare to som går inn og maler altså finne bestevennen og ok nå kan dere to være med inn å male eller hva har dere lyst til? Altså prøve å gjøre det litt attraktivt.

Informant 3 forteller at i hennes barnehage har de «strammet inn litt på medvirkningen». Hun presiserer at:

Jeg vet jo ikke om alle er enig med meg da, men det er i alle fall sånn jeg opplever det, og jeg tror at det måtte strammes inn litt også (Informant 3).

Videre forteller hun at de tidligere organiserte barnehagen i stasjoner hvor alle barna kunne velge fritt gjennom dagen hva de ville gjøre og hvor de ville leke. Nå har de gruppetid store deler av dagen. Når det er voksenstyrte aktiviteter deles barna inn i grupper som ruller på de ulike aktivitetene. Da skal alle barna delta på aktiviteten. Hun forteller et eksempel:

Da er det litt sånn at alle skal faktisk perle litt, men det er jo ikke, det er jo forskjell på hvor lenge, på hvor utholdende ungene er, men det er noe med å strekke de barna og som på en måte ikke mestrer det så godt ikke sant og jeg tror, og det er det jeg mener litt med det der med medbestemmelse og for der var vi ikke før, altså ville de ikke så skulle de slippe liksom. Men jeg personlig har nok ikke noe tro på det lengre (Informant 3).

Hun begrunner det at alle skal delta med at det forventes mye av barna når de begynner på skolen og presiserer at barnehagen har et enormt ansvar for at barna skal få erfaring med ulike aktiviteter og materiell og dessuten skal barna observeres i de ulike aktiviteter for å se hvordan de ligger an i forhold til alder. Videre presiserer hun at de prøver å hjelpe barna til å videreutvikle det de holder på med:

Det er jo noen som er ferdig etter å ha tatt på to perler, men da prøver vi å si men hva hvis du prøver å legge noen der? (...) -at ikke de bare skal bytte aktiviteter så fort, for det er jo å veldig sånn tror jeg i Norge at det skal være så medbestemmelse at ungene nesten blir rastløse ikke sant, og det har ikke jeg noe tro på (Informant 3).

5.3.5 Rominndeling og innredning

Innledningsvis i hvert intervju ba jeg informantene beskrive hvordan barnehagen de arbeider i er organisert for å skape et inkluderende fellesskap. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål som omhandlet i hvilken grad barna kan velge hvilke rom de vil disponere i barnehagen. Store deler av dagen er alle de representative barnehagene delt inn i avdelinger eller aldersinndelte grupper. Da har hver barnegruppe faste baser i barnehagene som de kan disponere. Den ene barnehagelæreren forteller at tre dager i uken er barna delt i aldersinndelte grupper og da deler de også barna inn i mindre lekegrupper:

Så da har vi enda mindre lekegrupper og de er jo fastsatt av oss voksne, så da velger de ikke egentlig hvor de vil være, da er det satt opp litt sånn i forhold til hvordan vi vurderer at de trenger, altså at de kan få en best mulig lek da i den gruppa (Informant 3).

På spørsmål om utstyr og materiell er plassert slik at det er lett tilgjengelig for alle barna uavhengig av alder og funksjonsnivå svarte informantene litt ulikt. Informant 2 og informant 3 forteller at det aller meste står lett tilgjengelig i barnas høyde. Lekekassene er merket med bilder av innholdet slik at barna lett kan finne det de trenger. Informant 2 forteller at hos dem har de ikke alle lekene stående fremme samtidig, men bytter litt på hva som står tilgjengelig for barna. Hun understreker at å ha lite leker tilgjengelig øker inspirasjonen til å ta i bruk andre ting:

(...) altså det å bruke melkekartongene til noe annet enn søppel det er også veldig spennende, både butikk eller båt eller bil og sånn (Informant 2).

Informant 1 forteller at hos dem er det bare noen få ting som står tilgjengelig for barna:

(...) men mesteparten er plassert ganske høyt opp, det er sånn at jeg må strekke meg og ungene må komme å spør og vi er veldig nøye med at før de får en ny kasse ned så må de rydde opp det de har lekt med for det blir veldig fort rot i barnehager og det er noen av de voksne som reagerer fort på rot, som rett og slett blir veldig stressa for det blir jo gjerne strødd litt utover hele gulvet på hele avdelingen for det er jo flere som leker med flere kasser, så det merker en jo veldig at når de voksne blir stressa så plutselig så må de rydde opp (Informant 1).

6. Drøfting av funn

Målet med denne studien var å få en dypere forståelse av og mer innsikt i barnehagelærernes kunnskap og erfaringer knyttet til sitt arbeid med å inkludere alle barn i barnehagen. Med bakgrunn i studiens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg i dette kapitlet drøfte studiens funn i forhold til den historiske utviklingen som ble beskrevet i kapittel 2 og teorier presentert i kapittel 3.

6.1 Oppleve seg som en naturlig del av gruppa og være inkludert i sin egen hverdag

I presentasjonene av empirien har jeg vist at inkludering først og fremst handler om at barna er inkludert i sin egen hverdag og opplever seg som en naturlig del av gruppa.

Barnehagelærernes forståelse samsvarer med Befring og Tangen (2012) og Arnesen (2012) som sier at inkludering handler om den enkeltes indre opplevelse av å føle seg som et fullverdig medlem av gruppen og en verdifull deltaker i fellesskapet. At inkludering handler om å være inkludert i sin egen hverdag kan dessuten sees i sammenheng med at barns mulighet for påvirkning og deltagelse er en forutsetning for å oppnå inkludering (Biesta, 2009, Bae 2006, Jansen, 2013).

6.1.1 Voksnes holdninger og kompetanse –et vilkår for å skape et inkluderende fellesskap

Barnehagelærerne understreker i likhet med Moe og Valseth (2007) at personalets holdninger er sentralt i et inkluderende fellesskap. Informantene i denne studien poengterer at å inkludere alle barn i barnehagen handler om hvordan de voksne møter barna, det handler om å ta barns perspektiv, ta barnet på alvor og snakke med barna på en måte som de forstår. Informantene er bevisst sitt ansvar som voksen og påpeker at de må være våkne og veilede barna når noen ikke får lov til å være med i leken. Eide og Winger (2006) understreker at personalet og barna er likeverdige som mennesker, men det er alltid de voksne som har ansvaret. I empiripresentasjonen i kapittel 5.1.5 forteller informant 3 hvordan hun forsøker å hjelpe barna inn i lek. På den andre siden understreker hun at det også er lov å si nei av og til og barna kan lære at det passet ikke så greit akkurat nå og bli oppmuntret til å finne noen andre å leke med en liten stund og kanskje går det an å spørre igjen litt senere. Fennefoss og Jansen (2012) sier

at å utforske tilværelsen sammen gjennom felles refleksjon og undring vil ofte skape mer mening enn lydighet og innordning.

6.1.2 Handler inkludering i barnehagen om at alle skal leke med alle?

Barnehagelærerne forteller at barna må anerkjennes som et likeverdig subjekt for å oppleve seg inkludert i barnehagen. I refleksjoner rundt hva det vil si å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt trekker to av barnehagelærerne frem som eksempel å vise respekt for barns lek og barns rett til å si nei når noen vil være med i leken. Informant 3 understreker at det trenger ikke å være utestenging, men det handler om å ha forståelse for at barn på lik linje som voksne kan ha bedre kjemi med noen enn med andre eller at det ikke passer med flere roller i leken akkurat nå. En slik praksis kan sees i sammenheng med å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt, da det betyr at det enkelte barn må møtes som et selvstendig individ og fullverdig menneske i det livet de lever som barn, med rett til og respekt for sine tanker, følelser, meninger og opplevelser (James m. fl., 1998, Bae, 2014 og Bae, 2009a).

Informant 1 forteller derimot at i hennes barnehage får egentlig ikke barna lov til å si nei hvis noen spør om å være med. Barnehagelæreren begrunner denne praksisen med at ingen skal bli ekskludert. Men i lys av Befring og Tangen (2002) sin definisjon av inkludering tolker jeg ikke denne praksisen som inkluderende. Befring og Tangen sier at inkludering handler om den enkeltes indre opplevelse av å føle seg som en verdifull deltaker i fellesskapet (Befring og Tangen, 2012). Jeg tolker det slik at ytre faktorer som at de voksne bestemmer at alle skal leke sammen ikke fører til den enkeltes indre opplevelse av å være en verdifull deltaker i fellesskapet. Moe og Valseth (2007) peker på at selv om barnet er til stede i fellesskapet, betyr det ikke nødvendigvis at barnet opplever seg som en aktiv deltaker. Jeg tolker det slik at det barnet som sier nei til å ha med flere i leken blir ikke hørt og tatt på alvor og dermed heller ikke anerkjent som et likeverdig subjekt med rett til og respekt for sine meninger, tanker, følelser og opplevelser. Informant 1 forteller at selv om barna egentlig ikke får lov til å si nei til å ha med flere i leken, hender det likevel at hun viser forståelse for deres mening og slik anerkjenner og respekterer barna som et likeverdig subjekt (Moe og Valseth, 2007).

6. 1.3 Det er ikke et mål at alle skal bli like

Samtlige av informantene presiserer flere ganger i intervjuene at i sitt arbeid med å inkludere alle barn i barnehagen må ulikhetene i gruppa anerkjennes. De understreker at alle er forskjellige og at det er helt greit. I henhold til Nordahl m. fl. (2012) og Sjøvik (2007) må det i et inkluderende fellesskap vektlegges at forskjeller og ulikheter er det normale. I empiripresentasjonen i kapittel 5.1.4 forteller både informant 2 og informant 3 hvordan de trekker frem ulikhetene i gruppa på en positiv måte og viser at mangfoldet kan være en ressurs og at de kan lære av hverandre. Jeg tolker barnehagelærerne i sammenheng med Biestas forståelse av at verden er bebodd av mennesker ikke av mennesket og vi må «besøke hverandres tanker». Det finnes variasjon, mangfold og forskjellighet og det er ikke et mål at alle skal bli like. I stedet for å se på mangfold som en hindring og svakhet som må undertrykkes forteller barnehagelærerne hvordan variasjon og forskjellighet blir trukket frem som noe positivt og slik bidrar til å skape et inkluderende miljø i barnehagen med rom for mangfoldet (Biesta, 2009).

I empiripresentasjonen kapittel 5.3.2 forteller Informant 1 hvordan hun tilpasser spillet for at alle kan delta i og oppleve mestring selv om de har ulike forutsetninger. Sett på en annen måte tolker jeg denne tilretteleggingen i førskolegruppa i et motsetningsforhold til det å gi rom for mangfoldet i gruppa. Det kan synes som barnehagelærerens tilrettelegging foregår litt i smug for at alle førskolebarna kan delta og oppleve at de mestrer det samme spillet fremfor å anerkjenne at alle ikke er like flinke med bokstaver og dermed kanskje ikke kan spille det samme spillet. Denne tilretteleggingen kan også være en maktstrategi hvor barnehagelæreren styrer og kontrollerer slik at alle barna blir tilpasset og kan delta i det spillet hun hadde planlagt at de skulle gjøre (Foucault, 1994). Faren er da at inkludering til slutt likevel handler om tilpasning til å gjøre alle like slik at alle kan gjøre det samme samtidig.

6.1.4 Forskjellen på å inkludere og å integrere

Informant 1 hevder at barn med spesielle behov har det bra i den ordinære barnehagen hvis de virkelig blir inkludert. Hun utdyper det hun mener er forskjellen på å inkludere og virkelig inkludere. Denne forskjellen kan sees i sammenheng med Nordahl m.fl. (2012) sitt skille mellom integreringsbegrepet og inkluderingsbegrepet. Informant 1 forklarer at hvis man bare

sier at «*selvfølgelig, her inkluderer vi alle*», men at i praksis blir barnet sittende på utsiden og får kanskje ikke venner eller klarer ikke å gjøre det de skal fordi oppgaven ikke blir tilpasset barnets nivå, da er det heller ikke inkludert. I denne sammenhengen tolker jeg det som et forsøk på integrering. Integreringsbegrepet har vært knyttet til å sette en merkelapp på enkelte mennesker som er annerledes eller utenfor fellesskapet. Integrering kan forstås som at barn med spesielle vansker skal tilpasse seg et allerede etablert miljø (Nordahl m.fl., 2012, Florian, 2005). I lys av Biestas teori kan det forstås som at barnet med særskilte behov blir sett på som den fremmede ut i fra dem som allerede er inkludert i fellesskapet sitt synspunkt. Den fremmede blir da sett på som annerledes og som et problem som må tilpasse seg fellesskapet uten at det allerede etablerte fellesskapet skal foreta noen endringer (Biesta, 2009). Dette synet kan videre knyttes til blir- perspektivet jeg beskrev innledningsvis i kapittel 2. Blir-perspektivet var et barnesyn som dominerte før barndomsparadigmet i 1980. I et slikt barnesyn blir barnet sett på som uferdige objekter som skal formes og bli til noe. Informant 1 sier at hvis man virkelig inkluderer så er alle en naturlig del av gruppa som verken voksne eller barn ser på som annerledes, eller som den fremmede. Informant 1 sin oppfattelse av å virkelig inkludere samsvarer med Befring og Tangen (2012) sin definisjon av inkluderingsbegrepet. Inkludering handler om å danne et fellesskap, kulturer og sosiale systemer i barnehagen der den enkelte opplever en tilhørighet. Denne forståelse kan videre sees i sammenheng er- perspektivet som også ble beskrevet innledningsvis i kapittel 2. Er-perspektivet representerer det nyere barnesynet, hvor alle barn blir sett på som subjekter fra de er født og ikke objekter som skal formes til noe (Bae, 2014). Den voksne må ta barnet på alvor, ta barns perspektiv og snakke med barna på en måte de forstår (Moe og Valseth, 2007).

6.2 Barns mulighet for påvirkning og deltagelse -en forutsetning for inkludering i barnehagen.

Barnehagelærernes forståelse av medvirkningsbegrepet er i tråd med Bae (2006) sin definisjon, som sier at medvirkning kan handle om at alle barn har rett til å virke med i fellesskapet sammen med andre, få sin stemme tatt på alvor og at de skal ha innflytelse på fellesskapet (Bae, 2006). Barnehagelærerne i denne studien forteller dessuten at de vektlegger barns mulighet for medvirkning når de arbeider for at alle barn skal oppleve seg inkludert i barnehagen. De sier at medvirkning handler om at barna skal få uttale seg, bli sett og hørt og oppleve seg inkludert i sin egen hverdag. Barna må få delta og være med å påvirke hverdagen

sin. Medvirkning forstått som barns mulighet for deltagelse og påvirkning bidrar til barns opplevelse av seg selv og andre som handlende subjekter i barnehagefellesskapet, og er derfor en forutsetning for å inkludere alle barn i barnehagen (Jansen, 2013, Biesta, 2009).

6.2.1 Barna må få ytre sin mening om alt, men kan ikke alltid bestemme

Samtlige informanter understreker at i et inkluderende fellesskap må barna få ytre sin mening om alt, de skal bli hørt, men de kan ikke alltid bestemme. Jeg tolker det i lys av Biesta som sier at alle mennesker må ha frihet til å handle. Han sier at frihet er ikke det samme som at mennesket kan gjøre som de vil, men å være fri og å handle er det samme (Biesta, 2009).

Barns rett til medvirkning kan da forstås som at det ikke handler om at alle skal få gjøre som de vil, men at barna er fri til å handle, altså at barna er frie til å ytre sine meninger, ønsker og behov. I intervjuene blir det spurt om hvordan barna blir oppmuntret til å si sin mening om hvordan de har det og hva de ønsker. Samtlige informanter forteller at samlingsstunden er en arena hvor barna kan rekke opp hånden og fortelle hva de vil. Informant 1 understreker at språksamtaler i forbindelse med språktester er en fin arena for enesamtaler med barna om deres ønsker og behov. Jeg tolker det slik at samlingsstunden blir brukt som en organisert tilrettelegging hvor barna kan ytre sine meninger og uttale sine ønsker og behov. Bae sier derimot at en fallgrube ved implementeringen av barns medvirkning nettopp kan være å knytte implementeringen opp mot spesielle opplegg og metoder som barnemøter, barneintervju eller andre praktiske tiltak (Bae, 2006). Inspirert av Foucault tolker jeg en slik organisert tilrettelegging som at de voksne styrer og kontrollerer hvor og når barna kan få ytre sine meninger (Foucault, 1994). Både informant 2 og 3 fremhever den gode samtalen i hverdagen. Informant 3 forteller hvordan de bruker overgangssituasjoner som for eksempel garderobesituasjonen som en fin mulighet for gode samtaler med barna imens de kler seg for å gå ut. I lys av Biesta (2000) tolker jeg det slik at da er barna fri til å handle altså står de fritt til å uttrykke sine tanker og meninger når de måtte ønske.

6.2.2 Påvirke og delta ut i fra sine forutsetninger

Samtlige av informantene vektlegger barns mulighet for medvirkning som en forutsetning for å inkludere barn i barnehagen. Barns rett til medvirkning gjelder alle barn, også barn med ulike funksjonshemninger (Bae, 2006). Bae (2006) understreker at barn som for eksempel

ikke behersker norsk språk må møtes av lydhøre voksne som har respekt for barn som medmennesker og som møter alle barn med en støttende holdning slik at de får uttrykke seg og ha innflytelse ut i fra sin bakgrunn. I tråd med Bae (2006) forteller informant 1 at det er viktig å finne ut hva barnet interesserer seg for og å møte barna der de er. Som jeg viser i empiripresentasjonen under punkt 5.2.2 forteller informant 1 og informant 3 eksempler på hvordan de legger til rette for at barn og foreldre uten norsk språk fikk muligheten til å uttrykke sine ønsker, tanker og behov og slik være med å delta og påvirke barnehagehverdagen. I kapittel 5.2.3 understreker informant 2 at alt som har med medvirkning har med modenhet å gjøre. Hun forteller hvordan barna får medvirke i påkledningen tilpasset sin alder og modenhet.

Bae (2006) sier at å ha et bevisst forhold til forskjellighet i barnegruppa er en forutsetning for å ivareta barns rett til medvirkning. I intervjuene ble det reflektert rundt hvordan barnehagelærerne arbeider for å gi rom for ulikhetene i gruppe og hvordan det legges til rette for at alle barn skal få medvirke. I empiripresentasjonen i kapittel 5.2.3 forteller informant 2 hvordan hun legger til rette for at alle barn kan delta i teaterstykket ut i fra sine forutsetninger. I lys av Biesta (2009) forstår jeg det slik at barnehagelærerne skaper et miljø med rom for mangfoldet og anerkjenner ulikheter og forskjeller i barnehagen. Det er ikke et mål at alle skal være like og tørre å stå på scenen, men det er går fint an å være med i teaterstykket å være Hane Pane ved å sitte på plassen sin med et nebb. Jeg tolker dette som et eksempel på et inkluderende fellesskap hvor det vektlegges at ulikheter og forskjeller er det normale (Nordahl m. fl., 2012, Sjøvik, 2007). Barnehagelæreren understreker at det er de voksnes ansvar å ikke lage rammene så snevre at barna ikke får plass, men viser hvordan hun legger til rette for at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger. Dette praksiseksempellet ser jeg i sammenheng med Biesta som sier at læring handler om å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og å tilpasse undervisningen til eleven (Biesta, 2009). Læring skal ikke oppfattes som tilegnelsen av noe utenifra, men som en reaksjon på hva som er annerledes. Det er avgjørende at barna får uttrykke seg og at pedagogen viser interesse for barnets tanker og følelser og tillater at de reagerer på deres egne unike måter (Bae, 2009a). Praksiseksempellet kan dessuten sees i sammenheng med det nyere barnesynet og er- perspektivet. Sentralt i dette synet er at barn anerkjenner som et likeverdig subjekt som utvikler seg til et unikt individ i verden (James m.fl., 1998, Røed Hansen, 1991, Bae, 2014, Bae og Waastad, 1992 og Smith

og Ulvund, 1999). Barnehagelæreren møter ikke barna som objekter som skal formes og bli kompetente skuespillere som må lære seg å stå på scenen når det er teater i barnehagen. Hun anerkjenner ulikhetene i barnegruppa og ser på det enkelte barnet som sosialt kompetent og tar utgangspunkt i hva barnet kan. Det er ikke barnet som skal formes og tilpasses opplegget i barnehagen, men barnehagelærerne tilpasser opplegget slik at alle kan delta ut i fra sine forutsetninger. I følge Daniel Stern er ikke pedagogenes rolle å forme barnet, men å oppdage, møte og bekrefte det unike barnet (Bae og Waastad, 1992).

6.3 Barnehagens organisering av rom og tid

Som jeg presenterte i kapittel 5.3 legger alle informantene vekt på hvordan barnehagens dagsrytme, barnehagelærernes planlegging, barns deltagelse i voksenstyrte aktiviteter samt de representative barnehagens rominndeling og innredning har betydning for hvordan barna får mulighet til å delta i og påvirke hverdagen sin. Hvordan barnehagens læringsmiljø tilrettelegges får stor betydning for hvordan barna inkluderes og gis mulighet for medvirkning (Åberg og Taguchi, 2006).

6.3.1 Barnehagens dagsrytme

Nordin- Hultman sier at barnehagens inndeling av tid og rom gir barna lite rom for egen kontroll over rom, tid og aktiviteter. Det stilles store krav til at barna skal tilpasse seg og det gis liten mulighet for medvirkning (Nordin- Hultman, 2004). Informantene i denne studien forteller at selv om det gis mye tid til frilek hvor barna selv kan bestemme hvordan de vil tilbringe tiden sin på, har barnehagene slik Nordin- Hultman skriver, ganske sterkt styrende dagsrytmer. Det er faste tider for når det er måltid, samlingsstund/gruppetid, innetid/utetid og faste tider for når personalet avvikler pauser. Denne inndelingen av rom og tid kan begrense inkluderingsarbeidet i barnehagen. Jeg tolker det slik at når alle skal gjøre det samme samtidig står det i et motsetningsforhold til det å gi rom for ulikhetene i barnegruppa og barns mulighet for påvirkning begrenses. Det er ikke rom for at barna kan spise lunsj en time tidligere enn vanlig en dag eller gå ut å leke sammen før det er utetid i barnehagen. Det kan dessuten synes som at leken må avbrytes dersom klokken viser at det er tid for måltid, samling eller at det er innetid/utetid. Jeg tolker denne kontrolleringen av barns tid som kontrast til å anerkjenne mangfoldet, og å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt som selv kan bestemme når de vil leke ute eller inne eller spise maten sin. Selv om barnehagelærerne ønsker å legge til rette for

mangfoldet i barnehagen og at alle barn skal få mulighet til deltagelse og påvirkning, kan det synes som barnehagenes dagsrytme styrer såpass mye av barnas tid at det likevel er barna som må tilpasse seg organisasjonen.

Samtlige informanter påpeker at det er nødvendig med rutiner for å skape trygghet og at det først og fremst er nødvendig for at fellesskapet skal fungere. De er alle pedagogiske ledere for en avdeling eller barnegruppe som er en del av en større barnehage. Selv om dagsrytmene kan legge begrensinger for inkluderingsarbeidet forteller barnehagelærerne i kapittel 5.3.3 at en noenlunde fast dagsrytme først og fremst er nødvendig rent praktisk for at dagen skal fungere både med hensyn til sin avdeling eller barnegruppe og med hensyn til de andre avdelingene eller barnegruppene i barnehagen. Denne praksisen kan sees i sammenheng med Eide og Winger (2006) som påpeker at barna har både rettigheter og forpliktelser. Samtidig som alle har rett til å bli sett, hørt og forstått, må alle bidra for at fellesskapet skal fungere. Sett i denne sammenhengen kan barnas ønske om å spise lunsjen sin til en annen tid bli møtt med forståelse, men i denne situasjonen er det ikke sikkert barnet kan få gjøre som det vil. Det kan være nødvendig at barnet innretter seg og spiser lunsj til fastsatt tid for at fellesskapet i barnehagen skal fungere best mulig.

6.3.2 Barna deles i avdelinger/ grupper

Nordin- Hultmans forskning konkluderer med at for å gi rom for barns ulikheter i barnehagen er det en forutsetning at tid og rom ikke er for strengt regulert (Nordin- Hultman, 2004). Min studie viser derimot at store deler av dagen er barnehagene organisert slik at barna deles inn i avdelinger eller grupper. Jeg ser også denne organiseringen som et motsetningsforhold til å gi rom for mangfoldet og barns medvirkning. Hver barnegruppe har da et begrenset areal inne i barnehagen de disponerer. Det kan synes som at dersom barn fra ulike grupper/avdelinger er i lek sammen i fellestiden må denne leken avbrytes når klokken viser at det er gruppetid i barnehagen. Den ene barnehagelæreren forteller dessuten at tre dager i uka er barna delt inn i lekegrupper satt sammen av de voksne. Det kan tyde på en rådende holdning om at de voksne vet best hvem som bør leke sammen for å få en best mulig lek og kan stå i kontrast til å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt som selv kan bestemme hvem de vil leke med. Foucault sier at oppdelingen av aktiviteter i tid og rom er blitt brukt som overvåkings- og

disiplineringssteknikker i pedagogiske institusjoner og barnehagen kan være et eksempel på det Foucault beskriver som et sosialt rom for kontroll (Foucault, 1994). Det at alle skal gjøre noe samtidig innebærer en ubønnhørlig og tydelig tidsinndeling med en sterkt disiplinerende effekt (Foucault, 1994, Nordin- Hultman, 2004). I kapittel 5.1.5 forteller Informant 1 hvordan barnehagens fysiske rammer begrenser barnas mulighet for å få leke alene. Jeg tolker denne oppdelingen som en tanke om at alle barn må få disponere like stort areal og står dermed i et motsetningsforhold til å anerkjenne forskjellene i barnegruppa og at barna har ulike behov og kanskje ikke behøver å disponere like stort areal hele tiden. Denne begrensningen kan også sees i sammenheng med Foucaults tanker om hvordan barnehagens oppdeling av rom begrenser hvordan barna kan tilbringe dagen sin (Foucault, 1994).

6.3.3 Rom for impulsiviteten

I sitt arbeid for å inkludere barn i barnehagen legger barnehagelærerne vekt på å ta barnas innspill på alvor og gir rom for impulsivitet i hverdagen. Jeg tolker det i sammenheng med inkludering forstått som at alle må få mulighet for aktiv deltagelse (Florian, 2005, Moe og Valseth, 2007). I kapittel 5.3.4 forteller Informant 1 om en fleksibilitet i gjennomføringen av planen. Denne praksisen samsvarer med Fagerli m. fl. (2000) som sier at en god barnehage er gjerne grundig planlagt og bruker samtidig planene med åpenhet og fleksibilitet. En plan er god når det er barnehagelæreren som styrer planen og ikke planen som styrer barnehagelæreren (Gunnestad, 2003).

I kapittel 5.3.3 forteller Informant 2 et eksempel på hvordan de voksne må være lydhøre for at barnas impulsive interesse for edderkoppen er deres måte å være med å bestemme hva barnehagedagen skal inneholde. Dette eksemplet viser hvordan barnehagelæreren i praksis gir rom for barns aktive deltagelse og motiverer barna til å påvirke sin egen hverdag. Jeg tolker dette eksemplet som at barnehagelæreren kommuniserer med barna med det Palludan (2005) beskriver som utvekslingstonen. Utvekslingstonen innbyr til initiativ, dialog og aktiv deltagelse i premissene for samspillet. Jeg tolker det også som et eksempel på å forstå læring i det Biesta (2009) beskriver som et undervisningsperspektiv. Biesta (2009) sier at pedagogens rolle og ansvar er ikke å føre barnet inn i et allerede etablert fellesskap, men å skape rom hvor frihet oppstår, et rom hvor unike individer kan bli til i verden. Det pedagogiske ansvar er et

ansvar for noe man ikke kjenner til på forhånd. I lys av Biestas teori tolker jeg dette praksiseksemplet som at barnehagelæreren skaper rom hvor frihet oppstår, ved å gi rom for barnets impulsive interesse for edderkoppen. Det at barnehagelæreren følger opp barnets interesse og undrer seg sammen med barnet kan forsås som at hun tar ansvar for noe hun ikke kjenner til på forhånd. Barnet lærer i relasjonen og det eksakte læringsutbytte vites ikke på forhånd (Biesta, 2009). Personalet i barnehagen må vise oppriktig interesse for barns medvirkning og skape tid og rom for at dette kan skje. Barns medvirkning handler om å ta utgangspunkt i barnas interesser (Kristoffersen, 2006).

6.3.4 Barns mulighet for påvirkning og deltakelse i organiserte aktiviteter

Det kommer frem av analysen av datamaterialet at i samtlige av de representative barnehagene er det de voksne som har bestemt et overordnet tema for barnehageåret. Dette temaet er ikke bestemt med utgangspunkt i barnas interesser, men barna får velge litt innenfor de gitte rammene. Informant 1 gir et eksempel fra en formingsaktivitet da barna skal male et dyr fra eventyret om skinnvotten som er det aktuelle temaet denne måneden. Barnehagelæreren bestemmer her at barna skal male. Hun bestemmer også at de skal male et dyr og at dyret må være et av de dyrene som hører til eventyret som er månedens tema. Dette praksiseksemplet tolker jeg som at rammene er så snevre at det blir lite rom for barns medvirkning. Jeg tolker det i sammenheng med Biestas læringsperspektiv. Barna skal integreres i temaarbeidet ved å tilpasse seg pedagogens plan (Biesta, 2009). Jeg ser det også i sammenheng med det Palludan beskriver som undervisningstonen, som bidrar til mer voksen kontroll i premissene for samspillet (Palludan, 2005). I henhold til Fennefoss og Jansen viser også flere andre undersøkelser at barns mulighet for medvirkning er begrenset i organiserte aktiviteter når barna ikke har blitt tatt med i planleggingen og aktiviteten blir ledet av voksne (Fennefoss og Jansen, 2012, Jansen, 2013). Samtidig presiserer informant 1 at ikke alle formingsaktivitetene den måneden må handle om det aktuelle temaet. Hun gir et eksempel om et barn som var så interessert i eventyret om prinsessen på erten og hvordan det førte til mange andre formingsaktiviteter de også arbeider med i barnehagen. Dette eksemplet viser at barnehagelæreren lar barns medvirke ved å ta utgangspunkt i barnets interesse og hvordan det også påvirket andre barn (Kristoffersen, 2006). Når Biesta (2009) sier at vi må forstå læring i et undervisningsperspektiv kan det forstås som at pedagogen må ta utgangspunkt i barnas og elevenes interesser når hun planlegger. I lys av Biesta tolker jeg barns medvirkning som en

forutsetning for å oppnå inkludering i barnehagen og et slikt syn krever at de voksne viser interesse for barnas innspill og tar deres innspill og meninger med i planleggingen (Biesta, 2009).

Barnehagelærerne sier at det er en vanskelig balanse å ta hensyn til både enkeltbarnets og fellesskapets ønsker og behov når alle barn skal inkluderes i barnehagen. Samtlige av informantene sier at det må respekteres at barn er ulike individer som liker forskjellige ting, men barna trenger å lære å gjøre ting de ikke liker også for at fellesskapet skal fungere. I lys av Biestas teori forstår jeg det som den praktiske betydningen av at barna er fri til å handle forstått som å ha rett til medvirkning, men det betyr ikke at de kan bestemme alt. Selv om man anerkjenner mangfoldet, må man også anerkjenne felles handlinger (Biesta, 2009). I kapittel 5.3.4 viser jeg at informantene har ulikt syn på om barna skal delta i voksenstyrte aktiviteter eller ikke. Informant 2 forteller at hennes barnehage organiseres slik at de deler mye inn i smågrupper. De voksne fordeler seg på ulike stasjoner og tilbyr aktiviteter som barna i utgangspunktet velger om de vil delta på eller ikke. I denne barnehagen får barna mye valgmuligheter og mye rom for medvirkning. Men sett i lys av Eide og Winger (2006) kan denne praksisen forstås som at barna kan bli overlatt et ansvar de ikke er modne for å ha. Eide og Winger sier at det er en balansegang mellom det å være ansvarlig voksen og samtidig være åpen for barnas innspill. Personalet og barna er likeverdige som mennesker. Barna har rett til å uttale seg og bli hørt, men de voksne har alltid ansvaret (Eide og Winger, 2006). Fennefoss og Jansen (2012) hevder at barns rett til medvirkning kan oppfattes å stå i motsetning til barnehagelærerens kunnskaper, autoritet og ansvar. De hevder derimot at barnehagelærerens aktive deltagelse og bidrag er en forutsetning for barns mulighet for medvirkning. Ziehe peker på faren for at pedagogen kan å ty til en løsning som er enkel å få barna med på og at barna går glipp av nye opplevelser når de velger bort nye opplevelser. Det kan bli for mange valg som skal tas og man kan legge for mye ansvar på barna (Pedersen og Olsen, 2012). I følge Glaser (2007) er det like uheldig å overvurdere som å undervurdere barns forutsetning for medvirkning.

Informant 3 forteller at i hennes barnehage har det de siste årene skjedd en endring fra at barna kunne velge fritt mellom stasjoner til at de nå har gruppetid store deler av dagen. Alle

barna skal delta i aktiviteten, men alle deltar på sitt nivå. Barnehagelæreren forsøker å møte barna der de er og videreutvikle deres ferdigheter. Informant 3 understreker at hun ikke lengre har noe tro på å jobbe slik de gjorde tidligere når barna hadde så mye medbestemmelse at hvis ikke de ville så skulle de få slippe. Jeg tolker det slik at det er et stort paradoks i det hun sier. På den ene siden skal barn har rett til medvirkning i alt og medvirkning kan forstås som at barns må ha rett til å ytre sine ønsker og behov og respekteres når de ikke har lyst til å delta i voksenstyrte aktiviteter. Denne praksisen med å dele barna inn i gruppetid store deler av dagen og det at barna skal delta i voksenstyrte aktiviteter, kan forstås som en streng regulering og kontroll av barnas tid rom og aktiviteter. Barns mulighet for medvirkning begrenses og det stilles store krav om å tilpasse seg (Foucault, 1994, Nordin- Hultman, 2004). Inkludering kan til slutt likevel synes å handle om at barna må tilpasse seg og at det er et mål at alle skal bli like og gjøre det samme. På den andre siden kan en altfor stor valgfrihet føre til at barna blir overlatt et ansvar de ikke er modne for å ha og at de går glipp av nye opplevelser. Informant 3 sin refleksjon over tidligere praksis kan forstås som refleksjon over hva som handler om medbestemmelse og hva som handler om medvirkning. At barn har rett til medvirkning betyr ikke at de nødvendigvis skal få bestemme og gjøre som de vil. Både Eide og Winger (2006) og Bae (2006) understreker at det må legges særlig vekt på *med* som indikerer at man har rett til å bestemme noe sammen med andre. Informant 3 begrunner praksisen med at alle skal delta i aktivitetene med personalets ansvar for å gi alle barna erfaring med ulike aktiviteter og materiell og også observere hva de ulike ferdighetene i forhold til alder. Denne begrunnelsen samsvarer med Ziehe som sier at hvis vi bare tar utgangspunkt i hva barna synes er relevant, legger vi et stort ansvar på barna og de kan gå glipp av mye (Pedersen og Olsen, 212).

6.3.5 Det pedagogiske miljøet

I henhold til Nordin- Hultman (2004) og Ahlmann (2002) er et egnet pedagogisk miljø med varierte handlings- og arbeidsmåter en forutsetning får å gi rom for ulikhetene i barnehagen og gi barna mulighet for medvirkning. Nordin- Hultmans forskning viser at mye av materiellet ikke er tilgjengelig for barna og barna har derfor et begrenset materialtilbud (Nordin- Hultman, 2004). Denne studien viser derimot at i to av de tre representative barnehagene er det meste utstyr og materiell plassert tilgjengelig for barna uavhengig av alder

og funksjonsnivå. Lekekassene er dessuten merket med bilde av innholdet slik at barna lett kan finne det de trenger samtidig som det kan være til hjelp for barna når lekene skal ryddes opp og sorteres i ulike kasser. Jeg tolker de representative pedagogiske miljøene slik at de bidrar til en inkluderende praksis. Når utstyr og materiell er tilgjengelig for alle gir det rom for ulikheter og mangfold og barns aktive deltagelse. Ahlmann (2002) sier at et ryddig miljø skaper tydelighet som igjen gir barna større mulighet for medvirkning. Informant 2 forteller at de ikke har alle lekene fremme samtidig, men bytter litt på hva som står tilgjengelig. Hun understreker at lite leker øker inspirasjonen til å ta i bruk annet materiell. For eksempel kan gamle melkekartonger brukes både i butikklek eller som biler og båter. En slik praksis er i tråd med Nordin- Hultman (2004) som sier at barna må gis mulighet til å ta i bruk og kombinere materiell og utstyr på ulike måter, også andre måter enn hva voksne hadde tenkt. Praksisen er også i tråd med Ahlmann (2002) som sier at å ha færre leker tilgjengelig gir større tydelighet, noe som fører til større valgmuligheter, samt at barna får utforske og eksperimentere med lekene. Men i likhet med Nordin- Hultmans forskning forteller informant 1 at i hennes barnehage er mesteparten av leker og materiell plassert så høyt oppe at de trenger hjelp av de voksne får å få tak i det de trenger (Nordin- Hultman, 2004). I henhold til Ahlmann (2002) kan denne praksisen føre til innlært hjelpeløshet hos barna. Informant 1 forteller at noen av de voksne blir veldig stresset hvis det ligger leker over alt og blir mye rot i barnehage. Ahlmann (2002) sier at gode fysiske rammer for barns lek også innebærer gode rutiner for opprydning. Når det ligger leker overalt kan det hemme barnas bevegelsesfrihet. På den andre side påpeker Nordin- Hultman (2004) at en streng regulering av tilgjengeligheten til materiellet og klare regler for hva som er riktig bruk av materiellet begrenser barnas mulighet for å medvirke over bruken av ønskelig materiell og utstyr.

7. Oppsummerende avslutning

De senere årene har arbeidet med å inkludere alle barn i den ordinære barnehage fått et stadig større fokus i den norske barnehageutviklingen. Det finnes likevel lite forskning og kunnskap om inkludering i barnehagefeltet i Norge (Arnesen, 2012, Solli 2012). Gjennom semistrukturerte intervju av tre barnehagelærere har hensikten med denne studien derfor vært å få mer kunnskap og en utvidet forståelse av hvordan barnehagelærerne arbeider med å inkludere alle barn i barnehagen. For å belyse ulike sider ved problemstillingen ble det i intervjuene lagt vekt på å undersøke hva det betyr at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet og hva det betyr at alle barn skal gis mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger. Det har også vært fokus på å undersøke hvordan barnehagene er organisert med tanke på å skape et inkluderende fellesskap med rom for barns medvirkning.

Det var tydelig at barnehagelærernes oppfatning er at inkludering først og fremst handler om å skape et miljø hvor barna opplever seg som en naturlig del av gruppa og er inkludert i sin egen hverdag. Barnehagelærerne har ikke som mål at alle skal bli like, men de fremhever ulikheter og forskjeller som det normale. Ulikhetene fremheves som en ressurs ved å synliggjøre at vi gode til ulike ting og kan lære av hverandres ferdigheter. De voksnes holdninger og kompetanse fremkommer som viktige faktorer for å skape et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet. Barna må anerkjennes som et likeverdig subjekt. Barnehagelærerne sier at det handler om å snakke med barna på en måte som de forstår, vise interesse for og respektere deres tanker og meninger.

Leken sees som en fin arena for inkludering, men også her finnes motstridende krefter fordi den gode leken også krever at barnas nei til å leke med alle respekteres. At ikke alle leker med alle behøver ikke å handle om ekskludering. Det er ikke naturlig at alle har like god kjemi med alle og det er ikke alltid det passer med en ekstra rolle i leken. Barnehagelærerne poengterer dessuten at barna ikke nødvendigvis får en indre opplevelse av å være en aktiv og verdifull deltaker fordi om de voksne bestemmer at alle skal leke sammen. Samtidig synes det som viktig at barna har noen å leke med for å oppleve seg inkludert. Barnehagelærerne forsøker å hjelpe barna i lek enten ved å foreslå nye roller i leken eller ved å minne om at det

er lov å spørre igjen senere. De oppmuntrer barna som ikke får være med til å finne noen andre å leke med eller leker med dem selv.

Barns mulighet for å delta og påvirke hverdagen sin fremstår som en viktig faktor barnehagelærerne vektlegger i sitt arbeid for å inkludere barna i barnehagen. De understreker at alle barn har rett til medvirkning. For at barn som for eksempel ikke har språk skal få medvirke observerer barnehagelærerne hva barna interesserer seg for og hva de vier oppmerksomhet. De kommuniserer med barn og foreldre som ikke har norsk språk via kroppsspråk og bildekort. De sier at alle barn må få ytre sin mening om alt, men de kan ikke alltid bestemme. Barnehagelærerne forteller at de inkluderer barna i barnehagens planleggingsarbeid ved å ta utgangspunkt i barnas interesser når de planlegger. De gir rom for barns medvirkning ved å ta barns innspill på alvor og gi rom for impulsiviteten i hverdagen. De understreker at alle barn har rett til medvirkning. For å gi alle barn mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger legger barnehagelærerne til rette for at alle kan delta på sitt nivå. «*Rammene må ikke være så snevre at ikke ungene passer inn*»! Det er ikke barna som skal tilpasse seg og integreres i barnehagen. Barnehagelærerne forsøker å tilpasse aktivitetene i barnehagen slik at alle barn kan delta og oppleve seg inkludert. Det går for eksempel an å delta i et teaterstykke selv om du ikke tør å stå på scenen. På den andre siden viser empirien at det er de voksne som har bestemt tema for barnehageåret. I gjennomføringen av dette temaarbeidet synes rammene å være så snevre at det er lite rom for barns medvirkning. Og igjen kan fokuset bli at det er barna som må tilpasse seg aktiviteten.

Det er tydelig at barnehagens organisering har betydning for hvordan barnehagelærerne kan arbeide for å inkludere alle barn i barnehagen. Barnehagelærerne understreker at det gis mye tid til frilek hvor barna selv kan bestemme hvordan de vil tilbringe tiden sin. Det viser seg imidlertid at barnehagene har ganske sterkt styrende dagsrytmer og barna deles inn i avdelinger eller lekegrupper store deler av dagen. Denne organiseringen gjør at det likevel stilles store krav til at barna skal tilpasse seg organisasjonen og dermed begrenser egen kontroll over tid, rom og aktiviteter. Barna gis rom for å delta i og påvirke dagen sin innenfor gitte rammer. Dagsrytmen bestemmer at frileken må foregå ute eller inne i barnehagen, på tur eller at barna må leke sammen med barna som er på samme avdeling eller samme lekegruppe.

Leken må kanskje avbrytes fordi klokken viser at det er tid for måltid. Barnehagelærerne påpeker viktigheten av at rutiner skaper trygghet og at det først og fremst er nødvendig av praktiske årsaker for at fellesskapet skal fungere både inne på hver avdeling og med hensyn til at alle informantene er pedagogiske ledere for en avdeling eller barnegruppe som en del av en større barnehage. I to av barnehagene er det meste utstyr og materiell plassert slik at det er lett tilgjengelig for alle barna uavhengig av alder og funksjonsnivå. I den ene barnehagen derimot er mye av utstyret og materiellet plassert på høye hyller. Barna må ha hjelp fra voksne for å ta i bruk det utstyret de trenger og det kan begrense barnas mulighet for medvirkning.

Et dilemma med inkluderingsarbeidet i barnehagen synes å være at det er en vanskelig balanse å ta hensyn til både enkeltbarnet og fellesskapets behov og interesser.

Barnehagelærerne sier at de respekterer at ikke alle liker det samme, men at de også må lære å gjøre ting de ikke har lyst til. Barna må lære å samarbeide for at fellesskapet skal fungere og for at hverdagen skal bli god for alle. Barnehagelærerne har ulike syn på om barna skal delta på organiserte aktiviteter eller ikke. Det kommer frem at på den ene siden kan det å bestemme at alle skal delta i voksenstyrte aktiviteter begrense barns mulighet for medvirkning, på den andre siden kan for stor valgfrihet gjøre at barna blir overlatt et ansvar de ikke skal ha og at de går glipp av nye opplevelser.

Kort oppsummert ser min studie det paradoksale i barnehagelærernes ønsker og dype intensjoner om å inkludere alle barn i motsetning til organisasjonens krav om tilpasning. På den ene siden jobber barnehagelærerne med å tilpasse organisasjonen til barna. De arbeider for at alle skal oppleve seg som en naturlig del av gruppa og være inkludert i sin egen hverdag. Barna må anerkjennes som et likeverdig subjekt med rett til å delta og påvirke hverdagen sin. Ved å ta utgangspunkt i barnas interesser, plassere utstyr og materiell lett tilgjengelig, ta barnas innspill på alvor og ved å gi rom for impulsiviteten arbeider barnehagelærerne for å inkludere alle barn i barnehagen. En forutsetning for at alle barn skal ha mulighet til medvirkning tilpasset sine forutsetninger er at rammene ikke er så snevre at ikke ungene passer inn. Ulikheter og forskjeller må anerkjennes som det normale og barnehagelærerne forsøker å tilpasse aktivitetene og legge til rette for at alle kan delta på sitt nivå. På den andre siden jobber samtidig barnehagelærerne med å tilpasse barna til

organisasjonen. En sterkt styrende dagsrytme, inndeling i avdelinger og barnegrupper, utstyr og materiell som er plassert på høye hyller, samt voksenstyrte aktiviteter kan begrense barns mulighet for å oppleve seg inkludert i sin egen hverdag. Det synes som at rammene i barnehagen likevel er så snevre at barna i stor grad må tilpasse seg og at barnehagelærerne strever med å organisere, skape rutiner og samtidig gi rom for impulsivitet i inkluderingsarbeidet. Faren er at inkludering til slutt handler om tilpasning til og å gjøre alle like som er helt motstridende til at barnehagelærerne sier at inkludering først og fremst handler om å skape et miljø hvor barna opplever seg som en naturlig del av gruppa og er inkludert i sin egen hverdag.

8. Videre forskning

Til tross for at alle barn skal inkluderes i den ordinære barnehage finnes lite kunnskap og forskning om inkludering i barnehagefeltet i Norge (Arnesen, 2012, Borg m.fl. 2008). Denne studien representerer et relativt lite utvalg og har hatt en begrenset tidsramme på et semester. Til videre forskning kunne det derfor vært interessant å utforske samme temaet som i denne studien med et større utvalg, både flere barnehagelærere og andre yrkesgrupper i barnehagen og over en større tidsramme. Barnehageassistenter som ikke har formell utdanning har ikke teori om inkludering, men i praksis er det ofte barnehageassistenter som tilbringer mest tid sammen med barna i barnehagehverdagen og kan derfor ha mye erfaring å bidra med. Det kunne også vært interessant å intervjuere styrerne og se hvordan de arbeider for at sin barnehage skal være inkluderende for alle barn.

En annen innfallsvinkel kunne vært å intervjuer barn for å få innsikt i hva barna selv mener er viktig for å oppleve seg inkludert i barnehagen. Ved å intervjuer spesialpedagoger som arbeider med enkeltbarn i barnehagen kunne man belyst temaet fra en annen vinkel. Det kunne vært spennende å gå i dybden på det spesialpedagogiske arbeidet i forhold til barn med enkeltvedtak og hvordan spesialpedagogen arbeider for at barn med enkelt vedtak skal inkluderes i den ordinære barnehager.

I videre forskning kunne det også vært spennende å benytte en annen metode, som for eksempel deltakende observasjon enten istedenfor eller i tillegg til intervju.

Litteraturliste

- Ahlmann, L. (2002). *Små barn og de voksne*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Alaimo, K. & Klug, B. (2002). *Children as Equals: exploring the rights of the child*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Alvesson, M. og Sköldböck K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Arnesen, A. L. (2012). Inkludering. I: Arnesen, A L (red.) *Inkludering –perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreaa, B. og Halvorsen, M. (2002). *Barnehage i en forandret verden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). *Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter*. Første steg 1, 12-16. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%201-09/Forste%20steg%20nr%201-2009_Barns_rett.pdf
- Bae, B (2009b). *Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Barn, 1, 9-28. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989938/bae.pdf>
- Bae, B. og Waastad, J.B. (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. og Tangen, R. (red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. –Democratic Education for a Human Future*. United States: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædager.
- Borg, E., I-H. Kristiansen og E. Backe-Hansen (2008): *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. NOVA rapport 6/2008. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Eide, B J og N. Winger (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fagerli, O., Lillemyr, O. F. og Søbstad, F. (2000): *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2012) Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning. I Bae, B. (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff. Det moderne fengselssystemets fremvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Florian, L. (2005) Inclusive Practice: what, why and how? I K. Topping & S. Maloney (red.) *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*. London: Routledge/Falmer.
- Glaser, V. (2007). Rett til medvirkning for barn med nedsatt funksjonsevne. I: Sjøvik, P.

- (red). *En barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, I. E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press
- Jansen, K. (2013). *På sporet av medvirkning og læring. De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kovač, V. B., & Jortveit, M. (2011). *The 'Why, What and How' of inclusion. I the practitioner's point of view: Inclusion of immigrant children in the Norwegian educational system*. Power and Education, 3, 3, 291-305.
- Kristoffersen, A.E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell –om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I: *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006). *Temaheftet om barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2011a). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moe, M og Valseth, M. L. (2007). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I: Sjøvik, P. (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdannelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Manger, T og Tveit, A (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge –teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pedersen, P. M. og Olesen, S. G. (2012). *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. 2.utgave. DK: Specialtrykkeriet Viborg.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold –samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget (3.utgave).
- Rød Hansen, B (1991). *Den første dialogen*. Oslo: Solum Forlag AS
- Sjøvik, P.. (2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I: Sjøvik, P (red.): *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L og Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K. A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I, Arenesen, A L (red.) *Inkludering –perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. 8 (1998-99). *Om handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001*. Oslo: SHD.
- St.meld. nr 23 (1997-98). *Opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: KUF
- St.meld. nr 41 (2009-2010). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Taguchi, H. L. og Åberg, A. (2006). *Lyttende pedagogikk –etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *Inclusive Education*. USA and Canada: Routledge.
- Torsteinson, H (2014). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I Hvidsten, B.B. (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vislie, L. (2003) *From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, Special Needs Education, 18(1), 3-21*.
- Østrem S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnæs, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/alle_teller_mer.pdf

VEDLEGG 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål: utdanning, stilling, jobberfaring, litt om barnehagens og avdelingens størrelse og organisering.

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
<p>Inkludering</p> <p>Hva betyr det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan forstår du begrepet inkludering? - Hvordan kan de voksnes kommunikasjon og relasjoner til barna ha noe å si for inkludering i barnehagen? Åpne/ eller lukke for en inkluderende praksis? - Hva tenker du ligger i det å anerkjenne barn som et likeverdig subjekt? - Hvordan arbeider du for å gi rom for ulikheter blant barnegruppa? - Hvilke erfaring har du med inkludering av alle barn i den ordinære barnehagen? Er det mulig å oppnå inkludering for alle? Eller tror du at vi i noen tilfeller inkluderer til ensomhet?
<p>Medvirkning</p> <p>Hva betyr det at alle barn skal gis mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva betyr medvirkning? - Opplever du at økt fokus på barns mulighet for medvirkning kan bidra til inkludering i barnehagen? - Hvordan legger du til rette for barns mulighet for medvirkning? Gi eksempler. - Er medvirkning en mulighet for alle barn? Hvordan da? - Hvordan gir barnehagen barn med nedsatt funksjonsevne rom for medvirkning? - Kan du gi eksempler på hvordan barna gis mulighet for medvirkning tilpasset barnas alder og forutsetninger? - Får barn med behov for spesialpedagogisk hjelp mulighet for medvirkning i utarbeidelsen av barnets iop? I så fall hvordan?

<p>Organisering</p> <p>Hvordan organiseres barnehagen slik at det gis tid og rom for barns medvirkning og med tanke på å skape et inkluderende fellesskap?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I hvilken grad inkluderes barna i barnehagens planlegging og vurderingsarbeid? - Hvordan blir barna oppfordret til å si sin mening om hvordan de har det og hva de ønsker i din barnehage? - Er hverdagsrutinene i barnehagen din utformet slik at det er rom for at barna ofte kan ta egne initiativ i forhold til lek og aktiviteter?
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Er utstyr og materiell i barnehagen din plassert slik at det er lett tilgjengelig for alle barna uavhengig av alder og funksjonsnivå? - I hvilken grad får barna bestemme om de vil delta på organiserte aktiviteter? - Tror du at barna opplever at deres innspill blir vektlagt av personalet i din barnehage? - Er det noe barna ikke bør medvirke i? I så fall hva da?
Dilemmaer Hvorfor kan det være noen dilemmaer med barns medvirkning?	<ul style="list-style-type: none"> - Kan barna stilles til ansvar for valgene sine? Hvorfor? / hvorfor ikke? - Er det lov for barna å ombestemme seg eller må de stå for de valgene de har gjort? - Hva når barna ikke ønsker å velge? - Kan valgfrihet føre til at barna går glipp av nye opplevelser? - Kan barnas medvirkning gå utover ditt behov for kontroll? Gi eksempler. - Hvordan mener du at man kan ta hensyn til det enkelte barnets rett til medvirkning og samtidig ivareta fellesskapets behov og interesser?
Samarbeid om- og organisering av spesialpedagogisk hjelp Hvordan samarbeider førskolelæreren, spesialpedagogen og der øvrige personalet i barnehagen for å fremme inkludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er samarbeidet mellom deg og spesialpedagogen? Når og hva samarbeider dere om? - Hvordan disponeres timene barnet får med spesialpedagog? - Arbeider spesialpedagogen på et rom alene med det aktuelle barnet, i små grupper eller med hele barnegruppen? Hvorfor organiseres det nettopp slik? Hvordan kan denne organiseringen fremme inkludering? Dersom små grupper, hvordan velges da disse gruppene ut og hvorfor? - Hvordan samarbeider du og spesialpedagogen for å fremme inkludering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp? - Hvem har ansvaret for å følge opp spesialpedagogens arbeid og hvordan gjøres det i praksis? - Har du barn på avdelingen som har fått tildelt ekstraressurs/ ekstra assistent? I så fall, hvordan (når og om hva) samarbeider spesialpedagogen og denne assistenten? - Hvem veileder assistenten? - Hvordan samarbeider du med det øvrige personalet med tanke på å utvikle barnehagen til et inkluderende fellesskap med rom for mangfoldet? - Sakkyndig vurdering – hvordan blir den brukt? (Ligger den nedlåst i en skuff og tas frem en gang

	<p>i året eller brukes den aktivt i barnehagens arbeid og tilrettelegging for barnet?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - IOP – hvem utarbeider denne? hvordan blir den brukt? Hvem bruker den? Blir den brukt i fellesskap?
--	---

VEDLEGG 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ” Inkludering av alle barn i den ordinære barnehage”.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Mari-Anne Helleland og jeg holder for tiden på med min masteroppgave i pedagogikk ved universitet i Agder.

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap og utvidet forståelse for hvordan barnehagelærerne arbeider for å utvikle barnehagetilbudet som et inkluderende læringsmiljø med rom for mangfoldet. Jeg arbeider ut i fra problemstillingen: *Hvordan arbeider barnehagelærerne for å inkludere alle barn i barnehagen?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

I den forbindelse vil jeg foreta kvalitativ intervjuundersøkelse. I mine intervju er jeg ute etter å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer den aktuelle informanten har knyttet til inkludering fra sitt arbeid i barnehagen. Jeg har utarbeidet en problemstilling og en intervjuguide på forhånd. Informantene vil bli møtt med en åpen holdning og oppfordret til å snakke mest mulig fritt rundt de aktuelle temaene. Spørsmålene vil omhandle temaene inkludering og medvirkning samt ha fokus på barnehagens organisering og samarbeidsformer. Utvalget vil bestå av barnehagelærere fra ulike barnehager. Barnehagene rekrutteres gjennom eget nettverk. Intervjuet vil ta ca. 60 min. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All innsamlet data er det bare jeg og min veileder fra universitetet Lisbeth Ljosdal Skreland som har tilgang til. Datamaterialet oppbevares på min personlige pc og beskyttes med brukernavn og passord. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016. Båndopptakene slettes når oppgaven er ferdig skrevet og alle opplysninger anonymiseres i oppgaven og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf.: 91846073 eller mail: mahelleland@hotmail.com. Min veileder Lisbeth Ljosdal Skreland kan kontaktes på mail: lisbeth.l.skreland@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Mari-Anne Helleland

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

VEDLEGG 3 Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Lisbeth Ljosdal Skreland
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 16.02.2015

Vår ref: 41932 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

41932	<i>Inkludering av alle barn i den ordinære barnehage</i>
	<i>Behandlingsansvarlig</i> Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lisbeth Ljosdal Skreland</i>
<i>Student</i>	<i>Mari-Anne Helleland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari-Anne Helleland mahelleland@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41932

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)